

**Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinstkindern unter besonderer
Berücksichtigung des Themenschwerpunkts Bewegung**

Eine qualitative Studie zu subjektiven Sichtweisen und Orientierungen
von Fachkräften und Lehrenden

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von

Michaela Koch

aus

Karlsruhe

April / 2016

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln
im Juli 2016 angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Klaus Fischer

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Stefan Neubert

Für Oma Marga und Opa Fritz.

Inhaltsverzeichnis

I	Einleitung.....	1
II	Die Ausgangslage der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren und dem Themenaspekt ‚Bewegung‘ in Kindertageseinrichtungen.....	4
1	Der politische und rechtliche Rahmen bezüglich Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen.....	5
1.1	Gesellschaftliche und politische Einflüsse in der Geschichte von Kindertageseinrichtungen.....	5
1.1.1	Betreuungsausbau in Deutschland	9
1.2	Gesetzliche Vorgaben.....	15
1.2.1	Bildungspläne in Deutschland.....	17
2	Die Ausgestaltung der Trias in Kindertageseinrichtung mit Blick auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren	21
2.1	Definition der Begriffe Bildung, Betreuung und Erziehung	21
2.2	Didaktik der frühen Kindheit.....	26
2.3	Qualitätsaspekte in Kindertageseinrichtungen	29
3	Die motorische Entwicklung von Kleinstkindern und die Bedeutungsdimensionen der Bewegung.....	36
4	Zusammenfassung.....	41
III	Erkenntnisinteresse, Forschungslage und Forschungsdesign.....	44
5	Erkenntnisinteresse, Forschungslage und methodologische Verortung.....	44
5.1	Forschungsinteresse.....	44
5.2	Forschungslage zum Forschungsinteresse.....	46
5.2.1	Der Forschungsstand im frühpädagogischen Feld	47
5.2.2	Der Forschungsstand zur ‚Bewegung‘ im Elementarbereich.....	50
5.2.2.1	Forschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“	51
5.2.2.1.1	Die qualitative Untersuchung	51
5.2.2.1.2	Modell für biografische Fallrekonstruktionen	52
5.3	Methodologische Verortung der Untersuchung	57
6	Forschungsdesign.....	60
6.1	Datenerhebung.....	61
6.1.1	Sample der Interviews.....	62
6.1.1.1	Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte.....	63
6.1.1.2	Zielgruppe der Lehrenden	65
6.1.2	Die Interviews (erster und zweiter Datensatz)	66

6.1.2.1	Erster Datensatz der Interviews	67
6.1.2.2	Zweiter Datensatz der Interviews.....	68
6.1.3	Sample der Gruppendiskussion	72
6.1.4	Die Gruppendiskussion	75
6.2	Datenaufbereitung – Die Vorbereitungen für den Analyseprozess	78
6.3	Datenauswertung	79
6.3.1	Ein integrativer, textthermeneutischer Analyseansatz: das integrative Basisverfahren nach Kruse.....	83
6.3.1.1	Die mikrosprachliche Feinanalyse im prozessualen Überblick.....	86
6.3.1.2	Sprachliche Aufmerksamkeitsebenen	88
6.3.1.3	Gegenständliche Analyseheuristiken	90
6.3.1.4	Methodische Analyseheuristiken	91
6.3.1.4.1	Agency-Analyse	91
6.3.1.4.2	Positioning-Analyse	93
6.3.1.4.3	Argumentationsanalyse	94
6.3.1.4.4	Metaphernanalyse.....	95
6.3.1.4.5	Diskursanalyse.....	95
6.3.1.5	Analysegruppen	96
6.3.1.6	Theoretisierung und Abstrahierung.....	98
6.4	Reviews	99
6.5	Kritische Reflexionen zum Forschungsdesign	101
IV	Darstellung und Auswertung der Forschungsergebnisse.....	112
7	Annahme versus Ablehnung der Kategorisierung ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘.....	112
7.1	Die Annahme der Kategorisierung aufseiten der befragten Fachkräfte .	112
7.2	Die Ablehnung und Differenzierung der Kategorisierung aufseiten der befragten Lehrenden	115
7.3	Zusammenfassung	118
8	Das homologe Muster zum Thema ‚Bewegung‘ in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren.....	120
8.1	Zusammenfassung	123
9	Dichotomien.....	124
9.1	‚Innen‘ versus ‚Außen‘	124
9.1.1	Die dichotomen Motive ‚Innen‘ und ‚Außen‘ und der Körper als Medium	125
9.1.2	Die Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ im Bewegungshandeln	131
9.1.3	Die Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ im zwischenleiblichen Dialog	133
9.1.4	Die Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ und deren Bedeutsamkeit für die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung	137
9.1.5	Zusammenfassung	141

9.2	„Defizitorientierung“ versus „Ressourcenorientierung“	142
9.2.1	Das zentrale Motiv „Defizitorientierung“	144
9.2.2	Das zentrale Motiv „Ressourcenorientierung“	152
9.2.3	Die Problematik einer defizitorientierten Entwicklungsbetrachtung und die Bedeutsamkeit der Betrachtung individueller Entwicklungsverläufe	165
9.2.4	Zusammenfassung	170
9.3	„Mimesis und Entwicklungsförderung“ versus „Mimesis und Überforderung“	173
9.3.1	Das zentrale Motiv „Mimesis und Entwicklungsförderung“	175
9.3.2	Das zentrale Motiv „Mimesis und Überforderung“	178
9.3.3	Die Dichotomie und Fachkräfte als Vorbild	184
9.3.4	Zusammenfassung	190
9.4	„Selbsttätigkeit“ versus „Sicherheit“	192
9.4.1	Die Dichotomie „Selbsttätigkeit“ versus „Sicherheit“ in Bezug zum Raum 193	
9.4.2	Die Dichotomie „Selbsttätigkeit“ versus „Sicherheit“ und die Aufsichtspflicht der Fachkräfte	201
9.4.3	Unsicherheiten der Eltern - ein doppelter Anspruch an die Fachkräfte	211
9.4.4	Gesellschaftliche und kulturelle Bezüge der Dichotomie „Selbsttätigkeit“ versus „Sicherheit“	217
9.4.5	Zusammenfassung	221
9.5	„Mutterrolle“ versus „Frühpädagogische Fachkraft“	223
9.5.1	Das Spannungsfeld zwischen „Nähe“ und „Distanz“	225
9.5.2	Das Spannungsfeld zwischen „privater Intimität“ und „Professionalität“	233
9.5.3	Der Rollenkonflikt der Dichotomie „Mutterrolle“ versus „Frühpädagogische Fachkraft“	242
9.5.4	Zusammenfassung und Diskussion	253
10	Das bewegungsspezifische Handeln in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren	255
10.1	KiTa als Kompetenz-Zentrum	255
10.1.1	Bildung von außen und eine normative Angebotsstruktur	256
10.1.2	Eine feste und homogen ausgerichtete Tagesstruktur	264
10.1.3	Die gemeinschaftsfähige Persönlichkeit unter den Prämissen der Team- und Kooperationsfähigkeit	267
10.1.4	Die Kompetenzorientierung aufseiten der Fachkräfte und der Topos der Verschulung	272
10.1.5	Zusammenfassung	276
10.2	Freie Entwicklung der Kinder	276
10.2.1	Subjektzentrierte Selbstbildung und die Beobachterrolle der Fachkraft	277

10.2.2	Kinder unter drei Jahren sind Ich-Zentriert.....	286
10.2.3	Die Selbstbildung und deren postmoderne Einbettung.....	288
10.2.4	Zusammenfassung.....	290
10.3	Konstruktivistische Beziehungsdidaktik	291
10.3.1	Konstruktive Bildungsprozesse des Kindes in Relationen.....	292
10.3.2	Eine Beziehungsdidaktik im Elementarbereich	304
10.3.3	Gelingsbedingungen für eine Beziehungsdidaktik im Elementarbereich.....	311
10.3.4	Zusammenfassung.....	333
V	Zusammenfassende Betrachtung und Empfehlungen für die pädagogische Praxis, Ausbildung, Forschung und Bildungspolitik.....	335
11	Zusammenfassende Betrachtung der Forschungserkenntnisse.....	335
12	Empfehlungen für die pädagogische Praxis, Ausbildung, Forschung und Bildungspolitik	341
VI	Verzeichnisse	358
13	Literaturverzeichnis	358
14	Abbildungsverzeichnis.....	387
15	Tabellenverzeichnis.....	388

I. Einleitung

Der Betreuungsausbau für Kleinstkinder ist in den letzten Jahren zum zentralen Thema der familienpolitischen Debatte in Deutschland geworden und damit ist auch die Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit professioneller Betreuung von Kindern unter drei Jahren gestiegen. Dies betrifft sowohl die praktische Arbeit in Kindertageseinrichtungen, als auch die theoretische Auseinandersetzung damit als Forschungsgegenstand. Die zahlreichen Maßnahmen zur Ausweitung der außerfamiliären Betreuung von Kindern im Vorschulalter gipfelten im formalen Rechtsanspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab Vollendung des ersten Lebensjahres, der 2013 in Kraft getreten ist. Schon seit 2008 sollten mit dem Kinderförderungsgesetz (KiföG) (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2008b) die Voraussetzungen dafür mittels vermehrter Aufnahme von Kindern unter drei Jahren¹ in Kindertageseinrichtungen² geschaffen werden. Der Rechtsanspruch auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab Vollendung des ersten Lebensjahres ist seit August 2013 in Kraft getreten und hat Fachkräfte vor die Herausforderung gestellt, diese Festlegungen in ihrer alltagspraktischen Arbeit umzusetzen. Die politische Debatte zum bedarfsgerechten Ausbau von Betreuungsplätzen wird allerdings fast ausschließlich vor dem Hintergrund des Erreichens familien-, frauen- und beschäftigungspolitischer Ziele geführt. Im Mittelpunkt stehen vor allem quantitative und selten qualitative Ziele der Kinderbetreuung. Eine Begründung aus Sicht der Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten des Kindes wird hingegen kaum bis gar nicht vorgebracht. Auch die Qualität der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern dieser Altersspanne wird nur marginal aufgegriffen. Die Qualität der familienergänzenden Institutionen beim Betreuungsausbau wird nicht hinreichend berücksichtigt, obgleich dieser mit steigenden Anforderungen an die Fachkräfte in ihrer alltagspraktischen Arbeit einhergeht. Eine Qualitätssicherung sollte aber gerade auch aus der Perspektive des Kindes stattfinden, wie VIERNICKEL, NENTWIG-GESEMANN, HARMS, RICHTER und SCHWARZ (2011, S. 16) herausstellen: „Nicht der Krippenbesuch an sich ist für die Entwicklung und Bildung eines Kindes förderlich, sondern die dort erlebte Qualität der pädagogischen Arbeit und Beziehungsgestaltung“. Die Qualitätssicherung wird im Kompetenzdiskurs im Rahmen frühpädagogischer Aus- und Weiterbildungen und der Professionalisierungsdebatte im frühpädagogischen Feld aufgegriffen (vgl. u. a. BALLUSECK, 2008; DIPPelhofer-STIEM, 2012; FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN & PIETSCH, 2011; KASÜSCHKE & FRÖHLICH-GILDHOFF, 2008; LIEGLE, 2008, S. 102; SCHNEIDER, 2013, S. 147; THOLE et al., 2013, S. 33).

Auf Bundesebene ist aktuell eine hohe Varianz in der Ausgestaltung und dem Verständnis des gesetzlich festgelegten Auftrages zu verzeichnen. Wie die einschlägige Fachliteratur zur frühen Kindheit zeigt, liegt ein Grund dafür darin, dass keine eindeutige Definition der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung vorliegt. Auch fehlt in Deutschland derzeit eine systemati-

¹ Die Begriffe ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘, ‚Kleinstkinder‘, ‚Kleinkinder‘ und ‚U3‘ für Kinder unter drei Jahren werden in der vorliegenden Arbeit gleichbedeutend verwendet.

² Die Begriffe ‚Kindertageseinrichtung‘, ‚Kindergarten‘, ‚KiTa‘, ‚Kindertagesstätte‘, ‚Krippe‘ werden in der vorliegenden Arbeit ebenfalls gleichbedeutend verwendet.

sche, theoretisch begründete und empirisch geprüfte Didaktik der frühen Kindheit. Es bleibt folglich unklar, wie die Bildung, Betreuung und Erziehung für diese Altersspanne qualitativ hochwertig umgesetzt werden soll. Dementsprechend hängt die Ausgestaltung dieser Trias – auch zum Themenschwerpunkt ‚Bewegung‘ – vorwiegend von den subjektiven Sichtweisen und Orientierungen der Fachkräfte und der sie ausbildenden Lehrenden ab. Vor dieser Prämisse besteht das Forschungsanliegen dieser Dissertation vorrangig in der Rekonstruktion solcher subjektiven Sichtweisen und Überzeugungen zum Thema ‚Bewegung‘ im Rahmen der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Hierzu wird ein qualitatives Forschungsdesign entwickelt, das aus (biografisch-)teilnarrativen Interviews mit fröhpädagogischen Fachkräften und Lehrenden und einer Gruppendiskussion besteht. Anhand einer auf die Forschungsfragen zugeschnittenen Auswertungsmethode soll ermittelt werden, welche subjektiven Sichtweisen und handlungsleitenden Orientierungen zur Bewegung zu identifizieren sind und wie sich diese im beruflichen Handeln auswirken.

Die Arbeit beginnt in **Kapitel I** mit der Vorstellung des Themas und dem Aufbau.

Kapitel II enthält einen Überblick über die Ausgangslage bezüglich der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren unter besonderer Berücksichtigung des Themenschwerpunkts ‚Bewegung‘. Hierzu wird zunächst auf den politischen und rechtlichen Rahmen des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags in Kindertageseinrichtungen eingegangen. Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte der Kindertageseinrichtungen wird der aktuelle Betreuungsausbau in Deutschland und die rechtlichen Vorgaben für die Trias vorgestellt. Im Vordergrund des zweiten Teils dieses Kapitels steht die Ausgestaltung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags in Kindertageseinrichtung mit Blick auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Dafür werden zunächst begriffliche Definitionen von Bildung, Betreuung und Erziehung eingeführt, welche sodann auf die Didaktik in Kindertageseinrichtungen überleiten, um im Folgenden derzeitige Qualitätsaspekte in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren zu beleuchten. Abschließend wird im dritten Teil von Kapitel II die motorische Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren, sowie Bedeutungsdimensionen der Bewegung dargestellt.

Kapitel III widmet sich der methodischen Vorgehensweise der Untersuchung. Zu Beginn wird das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit erläutert und die zentralen Fragestellungen hergeleitet. Darauf bezogen wird die dafür relevante Forschungslage analysiert. Im Anschluss erfolgt die methodologische Verortung dieser Untersuchung, um damit zum zweiten Teil dieses Kapitels, dem Forschungsdesign, überzugehen. Nach einer kurzen Einführung in den Datenkorpus, werden die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und die Datenauswertung ausführlich erläutert. Als zusätzlicher Teil des Forschungsdesigns wird die Hinzuziehung eines Reviewverfahrens erläutert. Abschließend wird das Forschungsdesign kritisch reflektiert.

Kapitel IV beinhaltet die Darstellung und Auswertung der Ergebnisse. Im ersten Teil dieses Kapitels wird ein übergreifendes Ergebnis der qualitativen Untersuchung zur Aufnahme und Ablehnung der Begrifflichkeit ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ dargestellt. Der zweite Teil von Kapitel IV expliziert das ermittelte fallübergreifende, homologe Muster, welches aktuelle Auswirkungen der gesetzlich verankerten Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen aufzeigt. Im dritten Teil von Kapitel IV werden die ermittelten Dichotomien präsentiert, welche auf den subjektiven Sichtweisen und Orientierungen der Be-

fragten basieren. Im abschließenden Teil dieses Kapitels werden die Ergebnisse mit dem Fokus auf das Handeln in Kindertageseinrichtungen erläutert.

Kapitel V widmet sich zunächst einer zusammenfassenden Betrachtung der Forschungserkenntnisse. Vor dem Hintergrund der vorausgegangenen Auseinandersetzung und der sich daraus ergebenden Anforderungen werden die entwickelten Empfehlungen expliziert. Die vorliegende Arbeit soll somit nicht nur über Gegebenheiten aufklären, sondern darüber hinaus einen Beitrag für die pädagogische Praxis, Ausbildung, Forschung und Bildungspolitik in Form von Empfehlungen leisten.

II. Die Ausgangslage der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren und dem Themenaspekt ‚Bewegung‘ in Kindertageseinrichtungen

Zur Ausgangslage der vorliegenden Untersuchung werden zunächst Bildung, Betreuung und Erziehung als zentrale Punkte der Arbeit in Kindertageseinrichtungen diskutiert. Daneben wird die allgemeine Einführung immer wieder um die Fokusse ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ und ‚Bewegung‘ ergänzt.

Das Kapitel II gliedert sich in drei Kapitel.

In Kapitel 1 wird der Fokus auf den politischen und rechtlichen Rahmen bezüglich Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen gelegt. Hierzu werden zunächst die gesellschaftlichen und politischen Einflüsse in der Geschichte der familienergänzenden Betreuung und der für die vorliegende Untersuchung interessante rechtlich verankerte Betreuungsausbau in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren erläutert. Dabei werden die quantitativen und qualitativen Aspekte des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2008b) auf Grundlage der rechtlichen Verankerung und politischen Argumentation beleuchtet. Im Anschluss daran stehen neben den rechtlichen Vorgaben für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern auch die hierzu formulierten bundeslandspezifischen Bildungspläne im Mittelpunkt.

Daraufhin werden in Kapitel 2 die Umsetzung der Trias in Kindertageseinrichtungen betrachtet. Vorweg wird eine begriffliche Bestimmung von Bildung, Betreuung und Erziehung vorgenommen, wobei mit Blick auf die Ausgestaltung dieser Trias die Didaktik der frühen Kindheit einer genaueren Analyse unterzogen wird. Abschließend werden die Qualitätsaspekte in Kindertageseinrichtungen betrachtet.

In Kapitel 3 wird explizit auf die Bedeutsamkeit der Bewegung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren eingegangen.

1 Der politische und rechtliche Rahmen bezüglich Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen

Vor dem politischen und rechtlichen Rahmen soll zunächst ein historischer Rückblick auf die Geschichte der Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen gerichtet werden. Die Absicht basiert auf der Erkenntnis, dass die Definition von Kindheit sowie die Ziele von Bildung, Betreuung und Erziehung historisch geprägt sind. Daran anschließend folgt ein Überblick über den Betreuungsausbau in Deutschland für Kinder unter drei Jahren in Deutschland verbunden mit der Relevanz dieses Themas im politischen Diskurs. Des Weiteren werden rechtliche Vorgaben und Orientierungsbezüge für den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag in Kindertageseinrichtungen erläutert. Hierzu erweist sich insbesondere der für Kindertageseinrichtungen gesetzlich verankerte Bildungsauftrag als eine Herausforderung, auf dessen Grundlage man im föderalistisch geprägten Deutschland in landeseigenen Bildungsplänen konkretere Ausgestaltungen findet.

1.1 Gesellschaftliche und politische Einflüsse in der Geschichte von Kindertageseinrichtungen

Um die gesellschaftlichen und politischen Einflüsse in der Geschichte von Kindertageseinrichtungen zu erläutern, wird sich im Folgenden zunächst mit dem Begriff ‚Kindheit‘, bzw. dem Bild vom Kind, im historischen Kontext beschäftigt. Hierbei wird an dem Ursprung angesetzt, da dieser immer noch Auswirkungen für das Heute hat und daran anknüpfend die Entwicklungen im historischen Wandel dargelegt werden können (vgl. Kapitel 5.2.1). Zu verzeichnen ist ein Wandel des Bildes vom Kind in den unterschiedlichen Epochen. THOLE, GÖBEL und MILBRADT (2013, S. 29) beschreiben den Zusammenhang von der Definition der Kindheit und den epochalen Erziehungs- und Bildungszielen wie folgt: „Die gesellschaftlich möglichen Vorstellungen von Kindheit und die begrifflich daraus entstehenden Äquivalente bilden einen weiten Rahmen beziehungsweise ein Integral möglicher Bedeutungen innerhalb der Gesellschaft, die dann auch die vorliegenden differierenden Erziehungs- und Bildungsansprüche zu begründen ermöglichen“. THOLE et al. (2013) führen das Thema ‚Kindheit‘ im Blick unterschiedlicher Fachkulturen aus. Von den Ausführungen der Autoren DRIESCHNER (2007, S. 57f), GRÖSSING (1993), KRÜGER (2002), LÖW und GEIER (2014, S. 117–120) ausgehend lässt sich zusammenfassen, dass die Welt der Kinder bis zum 19. Jahrhundert durch die Erwachsenen festgelegt wurde und Kinder als ‚kleine Erwachsene‘ angesehen wurden:

„Die Kleidervorschriften, die Kinderliteratur, die moralischen Leitlinien und die Handlungsanweisungen entsprangen und entsprachen den Vorstellungen der Erwachsenen vom Kindsein und nahmen wenig Bedacht auf die kindlichen Bedürfnisse und Erlebensweisen. Erst spät in dieser kulturellen Entwicklung fanden die erforderlichen Anpassungen statt, die aus den Erkenntnissen und Ergebnissen der wissenschaftlichen Erforschung der Kindheit gewonnen wurde“

(GRÖSSING, 1993, S. 104f). In der Folgezeit wurde die Kindheit immer mehr als eigene Lebensphase anerkannt. Kinder wurden als Objekte der Erziehung begriffen, die sich von Erwachsenen unterschieden. Hier findet das Postulat der Erziehung als eine generationsübergreifende Aufgabe seinen Ursprung. Die Verpflichtung zur Erziehung oblag der Familie und im

weiteren Lebenslauf des Kindes daneben auch der Schule. Aufgrund der Industrialisierung waren vermehrt beide Elternteile erwerbstätig, sodass diese den elterlichen Pflichten oftmals nicht nachkommen konnten. Erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden in Deutschland Betreuungseinrichtungen für Kinder vor dem Schuleintritt. Interessanterweise begann die institutionelle Krippenerziehung null- bis dreijähriger Kinder als Teilbereich der öffentlichen Kleinkindererziehung um 1940 und „ist so nur unwesentlich jünger als die öffentliche Kindergarten-erziehung“ (ROUX, 2003, S.103). Die Entstehung von Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung waren in erster Linie „Bewahranstalten“ und „wurden als schlechtere, aber notwendige Alternative zur Familienerziehung gedacht“ (LÖW & GEIER, 2014, S. 85). Die Autoren REYER und FRANKE-MEYER (2014, S. 170) weisen in ihren Erläuterungen zum Beginn der außerfamiliären Betreuung darauf hin, dass in der Regel nur Kinder, deren Mütter einer Erwerbstätigkeit nachgingen, aufgenommen wurden. Der Begründungszusammenhang wird in der historischen Recherche zur Kinderbetreuung jedoch unterschiedlich beschrieben. So widerspräche die Verknüpfung mit der Erwerbstätigkeit beispielsweise dem Interesse der Kinderbetreuung in ländlichen Gebieten, da die industriellen Arbeitsplätze vorwiegend in den Städten vorzufinden waren.

In der fachliterarischen Diskussion fällt auf, dass bereits zu Beginn der außerfamiliären Betreuung und Erziehung von Kindern eine Art konkurrierender Sichtweise zur Familie entstand. Öffentliche Kleinkindererziehung sowie außerhäusliche Erwerbstätigkeit von Müttern kleiner Kinder, „galten nach Maßgabe der bürgerlichen Familiennorm als etwas sehr Künstliches und Unnatürliches“ (REYER & FRANKE-MEYER, 2014, S. 171). Die eindeutig wertende Unterscheidung zwischen familiärer und außerfamiliärer Betreuung und Erziehung basiert auf der Nothilfe-Traditionslinie der öffentlichen Kleinkindererziehung (vgl. ROUX, 2003, S. 104).

REYER und FRANKE-MEYER (2014) beschreiben die Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung im Sinne einer Spannungsregulierung zwischen Familie und außerfamiliärer Betreuung. Hierfür definieren REYER und FRANKE-MEYER (2014, S. 171f) folgende Perioden in Bezug auf die Funktionsdifferenzierung der öffentlichen Kleinkindererziehung:

- „Familienunterstützende und familienergänzende Motive in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts,
- der Aufstieg des familienunterstützenden Nothilfemotivs zur dominierenden Aufgabenzuschreibung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts,
- die Verankerung der öffentlichen Kleinkindererziehung in der Kinder- und Jugendhilfe (Reichsjugendwohlfahrtsgesetz, RJWG) während der Zeit der Weimarer Republik,
- Fortbestand des familienunterstützenden Nothilfemotivs im Nationalsozialismus,
- Öffentliche Kleinkindererziehung zwischen Jugendhilfe und Bildungspolitik in der ersten Vorschulreform in der BRD in den 1970er Jahren“.

In dem Zitat wird der politische Einfluss auf die Bedeutung und Definition des Aufgabenbereichs einer außerfamiliären Betreuung deutlich. Die Auswirkungen aktuellerer politischer

Entscheidungen werden an späterer Stelle transparent gemacht. REYER und FRANKE-MEYER (2014, S. 171) betonen in ihrem Rückblick auf die Entwicklung des geteilten Betreuungsfeldes, dass das Prinzip der Primo-Locho-Zuständigkeit der Familie³ für die Primärsozialisation von Kleinkindern auch heute noch in der Funktionsdifferenzierung zwischen Familie und frühpädagogischen Einrichtungen anzutreffen ist.

Ein deutlicher Beleg für die gesellschaftliche und politische Prägung der Bedeutung einer außerfamiliären Betreuung sind die unterschiedlichen Ausprägungen in den ehemals getrennten Staaten Ost- und Westdeutschland (1949-1990). In der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) gab es bis 1989 das dichteste Netz von Kindertageseinrichtungen für Kleinstkinder innerhalb Europas: 80 Prozent aller Null- bis Dreijährigen waren in Krippen untergebracht (vgl. FRERICH & FREY, 1993, S. 413).⁴ In den alten Bundesländern wurde zu dieser Zeit die Familie als idealer Ort für die Erziehung der Kinder angesehen. Mütter blieben in der Regel mit ihren Kindern in den ersten drei Jahren zu Hause und waren nicht erwerbstätig. Die Krippe galt nur als Notlösung und dementsprechend gab es fast keine Betreuungsplätze für Kinder dieser Altersstufe. Plätze für drei- bis sechsjährige Kinder waren ebenfalls nicht flächendeckend vorhanden, schon gar nicht ganztags.⁵

Bildung, Betreuung, Erziehung: Wandel der Bedeutsamkeiten im historischen Rückblick von der ‚Bewahranstalt‘ zur Basis des Bildungssystems

Die Bildung, Betreuung und Erziehung erhielten im historischen Verlauf unterschiedliche Gewichtungen. Wie zuvor erläutert, wurde der öffentlichen Kleinkindererziehung ausschließlich eine familienergänzende Rolle zugeteilt, so dass vornehmlich die Betreuung und die Erziehung der Kinder im Vordergrund standen. Der Bildungsbegriff ist im historischen Rückblick stark mit der Entwicklung des Schulsystems verknüpft. Heute wird die Kindertageseinrichtung als Bildungseinrichtung verstanden, wie im Folgenden beschrieben wird. Der Ursprung findet sich in der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre des letzten Jahrhunderts in der Bundesrepublik Deutschland. Im „Strukturplan für das Bildungswesen“ des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES (1970) wurde die vorschulische Erziehung dem Bildungswesen zugeordnet und als Elementarbereich bezeichnet.⁶ Seitdem gilt der Elementarbereich als die Basis des Bildungssystems. Die Konkurrenz zwischen einem eigenständigen Elementarbereich und einer Ausrichtung auf die Vorschule findet hierin ihren Ursprung.⁷

³ „Das Prinzip der Primo-Locho-Zuständigkeit der Familie, insbesondere in der Fassung der bürgerlichen Familiennorm, meint die in Traditionen und Konventionen, nicht zuletzt auch rechtlicher Art, verankerte Erstzuständigkeit der Familie für die Betreuung, Erziehung und Bildung des Kindes“ (REYER & FRANKE-MEYER, 2014, S. 171).

⁴ Ein Überblick über die Versorgungsquoten zwischen 1950 und 2011 in Deutschland sind bei TIETZE et al. (2013, S. 13) aufgeführt. Für einen europäischen Vergleich sei auf HAGEMANN, JARAUSCH und ALLEMANN-GHIONDA (2014) verwiesen.

⁵ Eine detaillierte Darstellung der Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) und der damaligen Bundesrepublik Deutschland (BRD) finden sich unter anderem bei GEIBLER (2013), HÖLTERSINKEN, HOFFMANN und PRÜFER (1997) und REYER (2006).

⁶ Dennoch ordnete der Deutsche Bildungsrat die Kindertageseinrichtung organisatorisch nicht dem Bildungswesen zu, sondern beließ sie bei der Jugendhilfe und demzufolge weitgehend bei den konfessionellen Trägern (vgl. FRIED, ROBBACH, TIETZE & WOLF, 1992, S. 203).

⁷ Die Autoren REYER und FRANKE-MEYER (2014, S. 169–170) weisen in ihren Erläuterungen zur Entstehung von Einrichtungen der öffentlichen Kleinkindererziehung auf den auffallend häufig vorzufindenden Namensbestandteil Schule hin „z. B. ‚Hüteschule‘, ‚Aufsichtsschule‘, ‚Strickschule‘, ‚Warteschule‘, ‚Spielschule‘, ‚Vorschule‘, ‚Bewahrschule‘, ‚Kinderbe-

Aufgrund der gesetzlichen Festlegung der Länderhoheit ist die Ausrichtung eines eigenständigen Elementarbereichs oder einer stärkeren Fokussierung auf vorschulische Bildungsprozesse von Bundesland zu Bundesland verschieden. Der gesetzliche Auftrag zur Bildung und Erziehung ist zwar im Grundgesetz verankert, die konkrete Ausgestaltung obliegt jedoch den Ländern (vgl. dazu auch Kapitel 1.2.1).

Die sechzehn Bundesländer haben hierzu jeweils ein eigenes Kindergartengesetz erlassen. In diesen werden inhaltliche, strukturelle und fachliche Mindeststandards von Kindertageseinrichtungen für das jeweilige Bundesland festgelegt. DISKOWSKI (2008, S. 155) merkt an, dass sich die Mindeststandards jedoch kaum auf pädagogische Angelegenheiten, wie beispielsweise verbindliche Personal- und Raumstandards, beziehen. Vielmehr stehen rechtliche Standards zum Brandschutz, Baurecht, Hygiene, etc. im Vordergrund. SCHNEIDER (2013, S. 138) kritisiert zum Untersuchungsschwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘, dass diese Altersspanne im „Strukturplan für das Bildungswesen“ des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES (1970) nicht einbezogen wurde, sondern „ganz und gar ausgeklammert“ blieb. Folglich wurden die unter Dreijährigen kaum in die Kindergartengesetze aufgenommen, was auch eine Bilanz von SCHNEIDER (2013, S. 144) aus dem Jahr 1985 verdeutlicht. Für Kinder in den ersten drei Lebensjahren gilt der Bildungsanspruch erst seit 1990/1991 mit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015b), da in diesem „ausdrücklich die Förderung von Bildung als Aufgabe von Kindertageseinrichtungen integriert“ (SCHNEIDER, 2013, S. 141) wurde. SCHNEIDER (2013, S. 141) subsumiert: „Seitdem hat ein Bildungsanspruch auch für die Gruppe der Jüngsten Gültigkeit – zumindest theoretisch“.

Eine weitere wichtige historische Entwicklung ist die Wiedervereinigung Deutschlands im Jahr 1990. Mit dieser und dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) wurde das ostdeutsche Früherziehungssystem⁸ in das westdeutsche Jugendhilfesystem eingliedert. Heute erfolgen die ministerielle Zuordnung⁹ der Kindertageseinrichtungen und die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte regional sehr unterschiedlich.¹⁰ Nach ROBBACH und GRELL (2012, S. 334) unterteilt sich die Zuordnung folgendermaßen: „Etwa die Hälfte der 16 Bundesländer ordnet den Kindergarten (traditionell) dem Sozialwesen zu, während die anderen Bundesländer eine Zuordnung zum Kultus- bzw. Schulbereich vornehmen“. Im Vergleich von Deutschland mit anderen Staaten wird in letzteren die Zuständigkeit institutioneller Kindertagesbetreuung dem Bildungsbereich untergeordnet (vgl. LIEGLE, 2006, S. 151). Aufgrund der gesetzlichen Festlegung der Länderhoheit und des Subsidiaritätsprinzips der Trägerhoheit

wahrschule‘, ‚Kleinkinderschule‘. Daneben gab es auch die ‚Kleinkinderbewahranstalt‘, ‚Säuglingspflegeanstalt‘ oder ‚Krippe‘ und – ab 1840 – ‚Kindergarten‘“.

⁸ In der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) galten Kindertageseinrichtungen als Teil des Volksbildungssystems.

⁹ Die Zuständigkeit für die Ausbildung von Lehrkräften an Schulen liegt bei den Kultusministerien der Länder, die die Ausbildung durch Studienordnungen und Prüfungsordnungen regeln. Demzufolge ist ein Studium an einer Universität eine Voraussetzung für eine Lehramtsbefähigung.

¹⁰ „Während die DDR *zentralistisch* regiert wurde und sich ihr Bildungssystem 182 einheitlich ausgestaltete, entwickelte sich das Bildungssystem in der BRD aufgrund ihrer *föderalen* Struktur innerhalb eines weit gefassten allgemeinen Rahmens unterschiedlich (Bildungsföderalismus)“ (REYER & FRANKE-MEYER, 2014, S. 181–182, Herv. i. Orig.).

haben sich in Deutschland vielfältige pädagogische Konzepte und Trägerprofile entwickelt (vgl. u. a. ROUX, 2003, S. 97-101).¹¹

Der historischen Entwicklung entsprechend und der daran anknüpfenden Vorstellung von „Krippen als Notbehelf“ (SCHNEIDER, 2013, S. 148) wurde die außerfamiliäre Unterbringung von Kindern zwischen null und drei Jahren politisch lange stiefmütterlich behandelt. So ist der Betreuungsausbau bis 2013 als ein Meilenstein in Deutschland zu sehen, welcher im engen Zusammenhang mit dem vorliegenden Forschungsinteresse dieser Arbeit steht.

1.1.1 Betreuungsausbau in Deutschland

Der Ausbau eines qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Betreuungsangebotes für Kinder unter drei Jahren wurde 2004 mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG)¹² (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2004) beschlossen. Im April 2007 trafen sich Bund, Länder und Kommunen im Rahmen des sogenannten Krippengipfels und legten gemeinsam Ziele für ein bedarfsgerechtes Betreuungsangebot fest. Demnach sollten bis 2013 circa 750.000 Betreuungsplätze geschaffen werden. Grundlage dieser Berechnungen lag auf der Annahme, dass jedes dritte Kleinkind einen Krippenplatz benötige. Zum damaligen Zeitpunkt stand im Bundesdurchschnitt nur für jedes zehnte Kind ein Betreuungsplatz zur Verfügung.

Das Kinderförderungsgesetz (KiföG) (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2008b) ist im Dezember 2008 mit dem Ziel in Kraft getreten, die politische Vereinbarung des Ausbaus eines qualitativ hochwertigen Betreuungsangebotes zu realisieren. Als ein verbindliches Ziel wurde der Rechtsanspruch ab dem 01. August 2013 eingeführt, sodass jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Platz in einer Tageseinrichtung bekommen kann. Der Rechtsanspruch¹³ bezieht sich auf einen außerfamiliären Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung oder in der Kindertagespflege, wenn die familiäre Betreuung aufgrund von Erwerbstätigkeit der Erziehungsberechtigten nicht gewährleistet ist.¹⁴

Für die Ausbauphase bis zum 13. Juli 2013 wurden rechtliche Verpflichtungen für die Bereitstellung von Plätzen festgelegt.¹⁵

Im Folgenden werden hierzu der Umfang der finanziellen Investitionen beleuchtet (a) und die politische Argumentation angeführt (b).

¹¹ Eine Momentaufnahme der Profile in Kindertageseinrichtungen in Deutschland liefert der Beitrag von KASÜSCHKE (2010b)

¹² Zum 01.10.2005 trat ein weiteres Gesetz in Kraft, das Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz (KICK) (Deutscher Bundestag, 2005). Es enthält Änderungen zum Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII) und schließt sich an das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) an.

¹³ Den Rechtsanspruch für Kinder ab dem vollendeten dritten Lebensjahr gibt es bereits seit 1996.

¹⁴ Die ARBEITSGEMEINSCHAFT DER JUGENDHILFE (2004, S. 2) lehnt in einer Stellungnahme zum Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) eine Vergabe von Plätzen anhand von Bedarfskriterien, die primär an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes orientiert sind, ab: „Nach dem TAG ist zentrales Kriterium für die Inanspruchnahme eines pädagogischen Angebotes für Kinder unter drei Jahren die Erwerbstätigkeit beider Elternteile oder des alleinerziehenden Elternteils und gibt damit dem Betreuungsbedarf Vorrang vor Bildung“ und erwartet im Sinne der Bildung, Betreuung und Erziehung aller Kinder eine Überarbeitung der Kriterien.

¹⁵ Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Kindertagespflege, in der 30 Prozent der neuen Plätze geschaffen werden sollten. Für die Kindertagespflege wurden Standards festgesetzt, wie beispielsweise eine maximale Aufnahme von fünf Kindern bei einer Tagesmutter. Wird die Gruppengröße von fünf Kindern überschritten, muss eine pädagogische Qualifikation nachgewiesen werden.

a) *Die finanziellen Investitionen zum Kinderförderungsgesetz*

Das Kinderförderungsgesetz (KiföG) legte auch die Kosten und Finanzierung des Ausbaus der Kinderbetreuung fest (vgl. BMFSFJ, 2010). Die Ausbaukosten wurden auf 12 Milliarden Euro geschätzt. Die Gesamtkosten des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) wurden im Entwurf des Kinderförderungsgesetz (KiföG) folgendermaßen aufgestellt:¹⁶

Tabelle 1: Übersicht der Investitionskosten (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2008a, S. 4)

Jahr	IK ¹ insgesamt	IK Beteiligung Bund	IK Länder	BK ³ insgesamt	BK Beteiligung Bund	BK Länder	Gesamtkosten Länder
2008	673	377	296	362	-	362	658
2009	673	369	304	748	100	648	952
2010	673	362	311	1 136	200	936	1 247
2011	661	355	306	1 522	350	1 172	1 478
2012	660	347	313	1 909	500	1 409	1 722
2013	660	340	320	2 323	700	1 623	1 943
Aufbauphase insgesamt	4 000	2 150	1 850	8 000	1 850	6 150	8 000
Ab 2014	-	-	-	2 323	770	1 553	1 553

Kosten in Mio. Euro

1 IK: Investitionskosten

2 Beteiligung des Bundes aufgrund des Gesetzes zur Errichtung eines Sondervermögens „Kinderbetreuungsusbau“

3 BK: Betriebskosten

4 Beteiligung des Bundes aufgrund von Artikel 2.

Der Bund unterstützt Länder und Kommunen in ihrer Verantwortung bezüglich der Betreuungsangebote und beteiligt sich an den Investitionskosten im Rahmen von drei Investitionsprogrammen. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, 2014b) veröffentlichte hierzu folgende Daten:

1. *Investitionsprogramm „Kinderbetreuungsfinanzierung“ 2008-2013*

Der Bund stellt den Ländern zur Finanzierung des Ausbaus in der Ausbauphase einen Gesamtbetrag von 4 Mrd. Euro zur Verfügung. Davon sind 2,15 Mrd. Euro zur Finanzierung der Investitionen und 1,85 Mrd. Euro zur Finanzierung der zusätzlich entstehenden Betriebskosten vorgesehen (vgl. BMFSFJ, 2014b).

2. *Investitionsprogramm „Kinderbetreuungsfinanzierung“ 2013-2014*

Der Bund erhöht seine finanzielle Beteiligung um weitere 580,5 Millionen Euro für Investitionen und um 18,75 Millionen Euro in 2013, 37,5 Millionen Euro in 2014 und anschließend dauerhaft jährlich 75 Millionen Euro für die Kosten des laufenden Betriebs (vgl. BMFSFJ, 2014b).

3. *Investitionsprogramm „Kinderbetreuungsfinanzierung“ 2015-2018*

Das dritte Investitionsprogramm hat folgende Inhalte: „Vorgesehen ist eine Erhöhung des Festbetrags an der Umsatzsteuer um jeweils 100 Millionen Euro in den Jahren 2017 und 2018 zugunsten der Länder. Damit erhöht sich zugleich der Bundesanteil an der Finanzierung der

¹⁶ Für weitere Informationen erwartbarer ökonomischer Effekte durch den Ausbau der Betreuungsangebote für unter Dreijährige sei auf RAUSCHENBACH und SCHILLING (2007) verwiesen.

Betriebskosten“ (BMFSFJ, 2014b). Zudem wird das bestehende Sondervermögen um 550 Millionen Euro auf eine Milliarde Euro erhöht (vgl. BMFSFJ, 2014b).

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass der Schwerpunkt des Betreuungsausbaus für Kinder unter drei Jahren auf der Quantität liegt und einer großen finanziellen Beteiligung des Bundes bedarf. Der Mangel einer politischen Bereitstellung für einen qualitativen Betreuungsausbau in Kindertageseinrichtungen wird noch deutlich in der folgenden Argumentation zum Kinderförderungsgesetz (KiföG) herausgestellt. In Bezug auf den Betreuungsausbau sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass ein qualitativer Betreuungsausbau lediglich die Kindertagespflege streift (vgl. BMFSFJ, 2010). Finanzielle Investitionen in die Kindertagespflege wurden im Rahmen des Aktionsprogramms Kindertagespflege realisiert (vgl. BMFSFJ, 2015). Eine Steigerung der Qualität der Kindertagespflege sei aufgrund der gesetzlichen Gleichrangigkeit mit der Betreuung in Kindertageseinrichtungen anzustreben. Die ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR JUGENDHILFE (2004, S. 2) führt in ihrer Stellungnahme zur gesetzlichen Gleichrangigkeit von Tagespflege und Kindertageseinrichtungen diese Bedenken aus:

„Die im TAG enthaltenen Bestrebungen, die Tagespflege zu qualifizieren, sind zu begrüßen. Zugleich gilt es aber, auf Qualitätsunterschiede zwischen der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und der Betreuung und Erziehung im Rahmen der Tagespflege hinzuweisen. Dies liegt an der derzeitig höchst unterschiedlichen Qualität in der Tagespflege, die sehr stark von der jeweiligen Betreuungssituation und den individuellen Ressourcen der Tagesmütter bzw. -väter abhängt“.

Der zuvor erläuterte politische Fokus auf einen quantitativen Betreuungsausbau in Deutschland wird durch die folgenden Erläuterungen der politischen Argumentation zum Kinderförderungsgesetz (KiföG) unterstützt. Dabei kann gezeigt werden, dass die Änderungen vor allem vor dem Hintergrund ihres ökonomischen Nutzens implementiert wurden.

b) Die politische Argumentation zum Kinderförderungsgesetz

Nachstehende Worte leiten den Gesetzentwurf zum Kinderförderungsgesetz ein: „Es ist eine große gesellschaftspolitische Aufgabe, die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern und die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsleben zu verbessern“ (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2008a, S. 1). In diesem Kapitel werden die politischen Begründungszusammenhänge des Betreuungsausbaus für Kinder unter drei Jahren näher beleuchtet.

Als roter Faden der politischen Argumentation für den Betreuungsausbau für Kinder unter drei Jahren zeigt sich nicht die Einnahme einer pädagogischen, sondern einer ökonomischen Perspektive, welche den volkswirtschaftlichen Nutzen der Gesellschaft betrachtet (vgl. u. a. OLK & HÜBENTHAL, 2011, S. 160–162). Ein Schwerpunkt der Debatte zum Ausbau von Betreuungsplätzen ist das Erreichen familien-, frauen- und beschäftigungspolitischer Ziele. Im Begründungszusammenhang sollen Kinder ihre Eltern als Vorbilder für eine eigenständige und verantwortungsvolle gesellschaftliche Existenz erfahren, indem Eltern ihren beruflichen, sozialen, kulturellen oder politischen Interessen nachgehen (vgl. LÖW & GEIER, 2014, S. 86). Zu den Gründen zählen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die wirtschaftliche Stabilität und die Erfüllung von Kinderwünschen. Der Betreuungsausbau soll Paaren die Entscheidung für ein Kind erleichtern und folglich demographische Zielvorstellungen erreichen helfen. Dazu gehören das Bremsen der generellen Bevölkerungsalterung und die Erhöhung der Frucht-

barkeitsziffern. Von einer erhöhten Frauenerwerbsquote erwartet man Geschlechtergerechtigkeit, Armutsbekämpfung, eine hohe Beschäftigungsquote und den Erhalt des wirtschaftlichen Wohlstands. Der amerikanische Ökonom HECKMAN (1974) belegte, dass Kinderbetreuungskosten einen signifikanten Effekt auf die Erwerbstätigkeit von Müttern ausüben. Im US-amerikanischen Raum erfolgten mehrere Untersuchungen, die den Zusammenhang der Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit von Müttern in den Blick nahmen (vgl. u. a. ANDERSON & LEVINE, 1999; BLAU, 2003; HOFFERTH & COLLINS, 2000; MICHALOPOULOS, ROBINS & GARFINKEL, 1992; TEKIN, 2001; WALDFOGEL, 2002). Die EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA) (2009, S. 12) veröffentlichte, dass in den meisten europäischen Staaten „ein klarer Zusammenhang zwischen der Erwerbsquote der Frauen und dem Alter der im Haushalt lebenden Kinder zu erkennen [ist]“. Im Vergleich mit den Vereinigten Staaten gibt es in Deutschland weniger Studien, die sich dieser Forschungsfrage widmen (vgl. u. a. BINDER, 1995; BINDER & WAGNER, 1996; BECKMANN & KURTZ, 2001; BÜCHEL & SPIESS, 2002; ENGELBRECH & JUNGKUNST, 2001; MERKLE, 1994; SPIEB, 1998; SPIEB & BÜCHEL, 2003; WENDT & MAUCHER, 2000). Die Studien decken dennoch auf, dass die Wahrnehmung einer außerfamiliären Betreuung in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich ausgeprägt ist (vgl. dazu auch Kapitel 1.1). Bezugspunkte hierbei sind das Alter des Kindes sowie der Umfang einer Beschäftigung (Teilzeit- oder Ganztagsbeschäftigung) zu nennen. In einer allgemeinen Auswertung des Zusammenhangs der Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit von Müttern sei zudem die staatliche Förderung der innerfamiliären Betreuung zu berücksichtigen, wie beispielsweise Änderungen beim Elterngeld, Mutterschafts- oder Erziehungsurlaub. Die Studiendaten wurden jedoch vor dem Betreuungsausbau erhoben. Die tatsächlichen Auswirkungen des Betreuungsaubaus in Deutschland auf die Erwerbstätigkeit der Elternteile sind nicht ausreichend untersucht. Eine aktuellere wissenschaftliche Untersuchung, die Aussagen zu den frauen- und beschäftigungspolitischen Zielen des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) trifft, ist die Studie „Kinderbetreuung“ (RAINER et al., 2013). Das Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung (ifo) veröffentlichte in dieser die Ergebnisse der Ex-Post-Wirkungsanalysen zu Effekten der öffentlich geförderten Kinderbetreuung und lieferte erste Hinweise auf einen möglichen positiven Einfluss externer Kinderbetreuung auf die Arbeitsmarktbeteiligung von Müttern. Das bevölkerungspolitische Interesse und die darauf aufbauende Frage, ob die Geburtenrate aufgrund des Betreuungsaubaus steigt, wurden ebenfalls in die Studie aufgenommen. Im Ergebnis „scheint die Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen für Kinder unter 3 Jahren positive Effekte auf die Realisierung von Kinderwünschen zu haben“ (RAINER et al., 2013, S. 232). Die Qualität der Kinderbetreuung wurde in dieser Studie nicht berücksichtigt.

Eine weitere politische Begründung des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) bezieht sich auf die Steigerung der Bildungs- und Chancengerechtigkeit für Kinder, insbesondere bislang benachteiligter Kinder. SEITZ und THIM (2012, S. 199) warnen diesbezüglich vor möglichen institutionellen Diskriminierungen, da dies die Unterstellung eines Defizits voraussetze. Die Bildungsgerechtigkeit ist bereits vor dem Kinderförderungsgesetz (KiföG) mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2009) als vordringlich hervorgehoben worden. Folglich wurde die Inklusion von der deutschen Bundesregierung

als zentrale gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens festgeschrieben. Die Definition der DEUTSCHEN UNESCO-KOMMISSION (2010, S. 9) beinhaltet die pädagogische Aufgabe, auf die verschiedenen Bedürfnisse jedes Einzelnen einzugehen.¹⁷ Die Erhöhung der Bildungs- und Chancengerechtigkeit mittels professioneller frühkindlicher Betreuung steht in der politischen Argumentation zum Kinderförderungsgesetz (KiföG) auch in einem ökonomischen Zusammenhang, und zwar mit der späteren Erwerbstätigkeit (vgl. STAMM, 2010, S. 222-234). In diesem Kontext werden Kinder als Humankapital gesehen, welches Einfluss auf die internationale Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands hat. Bei einer rückläufigen Geburtenrate liegt zwangsläufig noch mehr Verantwortung auf dem Nachwuchs, die Zukunft der Gesellschaft zu sichern. Das ist die ökonomische Begründung, Kinder optimal zu bilden und bereits in den ersten Lebensjahren zu fördern. Inwieweit sich diese Intention des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) als richtig erweist, ist ebenfalls wissenschaftlich noch nicht erschlossen. Die meisten Studien betrachten vielmehr die Auswirkungen frühkindlicher Bildung auf die Schulzeit (vgl. u. a. BECKER & LAUTERBACH, 2012; FRITSCHI & OESCH, 2008; GOREY, 2001; KRATZMANN & SCHNEIDER, 2008; PLUM, 2001; TIETZE, ROSSBACH & GRENNER, 2005). Die Wirkungsanalysen zu frühkindlicher Bildung und Fördermaßnahmen heben den Wert einer frühzeitigen Förderung von Kindern hervor. Als eine Untersuchung, die sich speziell mit Kindern unter drei Jahren und dem Zusammenhang von professioneller Bildung, Betreuung und Erziehung und der späteren Bildungsbiografie befasst, ist die Studie „Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland“ (FRITSCHI & OESCH, 2008) zu nennen. Die Autoren FRITSCHI und OESCH (2008) kommen zum Ergebnis, dass der Besuch einer Kinderkrippe zu größeren Bildungschancen führt und das Lebenseinkommen erhöht. Der gezielte Ausbau frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote erhöht die Wahrscheinlichkeit vor allem von Kindern mit Migrationshintergrund oder geringer Bildung der Eltern erheblich, später ein Gymnasium zu besuchen (vgl. EBD., S. 13f). Im Rahmen dieser Studie wurden in Deutschland geborene Kinder der Geburtenjahrgänge von 1990 bis 1995 untersucht, wobei nur 16 Prozent von ihnen eine Krippe besuchten (vgl. EBD., S. 10).

Die Argumente für eine professionelle frühkindliche Bildung beziehen sich unter anderem auf den Ausgleich von fehlenden persönlichen Kompetenzen der Eltern und dem unterschiedlichem erzieherischen Engagement der Eltern. Diese Begründungszusammenhänge fokussieren auf benachteiligte Kinder mit dem Ziel die Bildungs- und Chancengleichheit zu verbessern. Zur informellen Bildung innerhalb der Familie liegt in Deutschland ein Forschungsdesiderat vor (vgl. FUCHS, 2012, S. 323). Benachteiligungen im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung wurden insbesondere für Kinder aus einkommensschwachen Familien, ethnischen Minderheiten und Migrantenfamilien herausgestellt. Hierfür werden vier komplementäre Erklärungen aufgeführt:

„die Häufung sozioökonomischer und psychologischer ‚Risiken‘; der Umstand, dass es innerhalb der Familie an Anreizen für die kognitive und sprachliche Entwicklung fehlt; Unterschiede in den kulturellen Wertvorstellungen, welche die Mutterrolle und die Prak-

¹⁷ Details zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen sind im Index für Inklusion (BOOTH & KINGSTON, 2006) aufgeführt.

tiken der Sozialisierung prägen; ferner die Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf Sprache und Bildung“

(EACEA, 2009, S. 18). In den Studien wurde jedoch kein Schwerpunkt auf Kinder in der Altersspanne von null bis drei Jahren gelegt. Studien zur informellen Bildung innerhalb der Familie liegen in Deutschland noch nicht vor (vgl. u. a. FUCHS, 2012). FUCHS (2012, S. 323) weist diesbezüglich darauf hin, dass Lebensläufe durch elterliche Erziehung nachhaltig beeinflusst werden: „Die Erziehung in der Familie stellt nicht nur einen wichtigen Schutz- und Anregungsfaktor, sondern auch eine bedeutsame Risikoquelle für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dar“.

Inwieweit sich die ökonomischen Begründungen des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) als richtig erweisen, ist derzeit noch ungeklärt. Hierzu fehlt es an adäquaten Nachweisen aus Forschungen der frühen Kindheit (vgl. dazu auch Kapitel 5.2.1). Zahlreiche Studien fehlt es an einer Langzeitdatenbasis bzw. haben quantitative Untersuchungsdesigns beim Verwenden vorhandener Daten immer den Umstrukturierungsprozess des politisch festgelegten und geförderten Betreuungsausbaus in Deutschland inbegriffen. Eine weitere Schwierigkeit der Datenbasis liegt darin, dass Plätze in privat geförderter Kindertagespflege bis heute statistisch nicht erfasst sind und die Betreuung in öffentlich geförderter Kindertagespflege flächendeckend erst seit 2005, infolge des Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetzes (KICK) (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2005), erhoben wird.

Dieses Kapitel hat einen Überblick zu der politischen als auch wissenschaftlichen Diskussion zur Einführung des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) herausgestellt. Der Anspruch lag nicht darin, diesen in allen Einzelheiten darzustellen, sondern auf die vielen Facetten aufmerksam zu machen. Im Querschnitt wird deutlich, dass der Schwerpunkt in der Debatte zum Betreuungsausbau auf die ökonomischen Auswirkungen gelegt wird und eine pädagogische Begründung kaum bis gar nicht vorhanden ist. Das könnte der Grund dafür sein, dass die Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung nur marginal aufgegriffen wird. Vielmehr wirkt Bildung als Mittel im Funktionssystem für Politik, Familie und Wirtschaft. Dies kritisiert die ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR JUGENDHILFE (2004, S. 2) in ihrer Stellungnahme zum Tagesbetreuungsbaugesetz und fordert, dass sich „ein bedarfsgerechtes Angebotssystem aus Sicht der AGJ primär am Wohl des Kindes und an dessen Recht auf Bildung und ganzheitliche Förderung zu orientieren [hat]“. Auch der „Early Childhood Policy Review 2002 – 2004“ hat im Fokus, dass für die Tagesbetreuung das Wohl des Kindes im Zentrum stehen muss (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD), 2004, S. 62). Der Bericht zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa fasst den Stand von 2009 folgendermaßen zusammen:

„Wir stehen heute vor der politischen Entscheidung zwischen der Förderung der längeren häuslichen Betreuung der Kleinkinder durch die Eltern auf der einen und der Förderung der Teilnahme an den Angeboten der Einrichtungen der Frühpädagogik auf der anderen Seite. Entscheidet man sich für eine Förderung des institutionellen FBBE-Angebots sind andere Maßnahmen zu ergreifen als im Falle einer Befürwortung der Betreuung, Bildung und Erziehung des Kleinkindes im elterlichen Haushalt. Im erstgenannten Falle wird es darum gehen, in das institutionelle FBBE-Angebot zu investieren,

um das Platzangebot auszubauen, den Zugang zu den Einrichtungen zu verbessern, die Öffnungszeiten auszudehnen, die Qualität der Leistungen anzuheben und insbesondere die Anforderungen an die Qualität der Ausbildung des Personals heraufzusetzen. Im zweiten Falle hingegen wird es in erster Linie darum gehen, Maßnahmen wie den verlängerten Elternurlaub zu fördern und die Eltern durch die Bereitstellung von finanziellen Entschädigungen dazu zu ermutigen, diese in Anspruch zu nehmen. Diese politische Entscheidung betrifft insofern in erster Linie die so genannten Risikokinder, wie in den Schlussfolgerungen der aktuellen wissenschaftlichen Studien immer wieder betont wird, dass Kinder aus Familien mit geringem Einkommen den größten Nutzen aus dem Besuch einer qualitativ hochwertigen FBBE-Einrichtung ziehen können. Die frühkindliche Bildung und Erziehung im Elternhaus reicht, selbst wenn die Eltern dabei eine Unterstützung erhalten, in der Regel nicht aus, um die gesellschaftliche Bildungslücke zu schließen“

(EACEA, 2009, S. 16). Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass der Auftrag von Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen weiterer politischer Entscheidungen bedarf und neben einem quantitativen Betreuungsausbau für Kinder unter drei Jahren auch die Qualität der Leistungen verbessert werden müssen (vgl. dazu auch Kapitel 2.3). Im Folgenden sollen hierzu die derzeitigen gesetzlichen Vorgaben in Deutschland dargestellt werden.

1.2 Gesetzliche Vorgaben

Jedes Kind hat ein Recht auf Bildung und Erziehung, das in der Kinderrechtskonvention und im Grundgesetz sichergestellt ist. Kinder haben zudem das Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit (vgl. Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015b)). Wie in Kapitel 1.1 beschrieben, wurde der Bildungsanspruch für Kinder in den ersten drei Lebensjahren mit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) gesetzlich verankert, da in diesem „ausdrücklich die Förderung von Bildung als Aufgabe von Kindertageseinrichtungen integriert“ (SCHNEIDER, 2013, S. 141) wurde.

Im Folgenden werden die rechtlichen Vorgaben für Eltern und Kindertageseinrichtungen dargestellt.

Eltern

Artikel 6 Grundgesetz (GG) beinhaltet die gesetzlichen Vorgaben für die Eltern-Kind-Beziehung und normiert die Möglichkeiten und Grenzen der staatlichen Eingriffsbefugnisse (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015a). Die Erziehungsverantwortlichkeit und Zuständigkeit für ein minderjähriges Kind ist eindeutig ihren Erziehungsberechtigten zugeteilt. Die Sorge und Erziehung des Kindes ist das Recht und zugleich die Pflicht der Eltern (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015a, Art. 6 Abs. 2 Satz 1). Über die Umsetzung der Rechte und Pflichten der Eltern wacht die staatliche Gemeinschaft (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015a, Art. 6 Abs. 2 Satz 1). Das im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) geregelte Kindschaftsrecht enthält die Rechtsbeziehungen der Familienmitglieder untereinander und gegenüber Dritten. Es umfasst das Abstammungsrecht, das Sorge- und Umgangsrecht, das Namensrecht, das Adoptionsrecht und das Unterhaltsrecht (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2016, §§ 1591-1921). Dem Staat steht es nicht zu, Erzie-

hungs- und Bildungsziele für die elterliche Erziehung vorzuschreiben. Bei der Pflege und Erziehung müssen Eltern jedoch die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln berücksichtigen (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2016, § 1626). Eine Beschränkung des elterlichen Erziehungsrechts wird vonseiten des Staates nur dann vorgenommen, wenn das Kindeswohl gefährdet ist. Die gesetzlichen Grundlagen des Kinder- und Jugendschutzes wurden 1990/1991 rechtlich verankert. Eine Einschränkung des elterlichen Erziehungsrechts findet sich ausschließlich für die Schulzeit, in der der Staat einen eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag übernimmt. Diese staatliche Einflussnahme begann bereits 1920 mit der Verankerung der Schulpflicht.

Kindertageseinrichtungen

Der Besuch einer Kindertageseinrichtung ist in Deutschland nicht verpflichtend. Das Recht des Kindes ab dem dritten Lebensjahr auf einen Kindergartenplatz wurde erst 1996 (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2010, § 24a) sichergestellt. Der Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Tageseinrichtung ist seit dem 01. August 2013 auf Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr erweitert worden (vgl. Kapitel 1.1.1).

Der gesetzliche Auftrag findet sich im Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot von Kindertageseinrichtungen im Sozialgesetzbuch (SGB) VIII, §22 wieder:

(2) Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

1. die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
2. die Bildung und Erziehung in der Familie unterstützen und ergänzen,
3. den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.

(3) Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“

(DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015b). Resümierend kann festgehalten werden, dass obgleich Kindertageseinrichtungen einen eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag vonseiten des Staates erhalten (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015b, § 22 Abs.2), das primäre Recht und die Pflicht zur Bildung und Erziehung des Kindes zwischen null und sechs Jahren aufseiten der Eltern bleiben. Kindertageseinrichtungen sollen demzufolge die Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Familie unterstützen und ergänzen, den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015b, § 22 Abs.2).

Die Verknüpfung zwischen Kindertageseinrichtungen und Eltern zeigt sich in der vorgeschriebenen Förderung der Elternbeteiligung. Die Eltern einzubeziehen liegt nicht in der Entscheidungsfreiheit der Einrichtung, sondern ist gesetzlich verankert. Das Sozialgesetzbuch (SGB) VIII verpflichtet Erzieher_innen, bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgaben mit den Eltern zusammenzuarbeiten und sie an Entscheidungen in wesentli-

chen Angelegenheiten der Kindertageseinrichtung zu beteiligen (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015b, § 22 ABS. 2). Außerdem soll sich das Angebot pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Eltern orientieren (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015b, § 22 ABS. 3). Der Kindergarten und die Eltern sollen gemeinsam die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015b, § 22 ABS. 2).¹⁸ Der rechtlichen Verankerung steht die Frage der Verantwortung für den Bildungsprozess der Kinder im Bildungsdiskurs gegenüber. Als eine Erwartung an die Fachkräfte ist „der Bildungsauftrag zur familienergänzenden Förderung der körperlichen, emotionalen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung“ (PAPOUŠEK, 2013, S. 122; vgl. dazu auch BECKER-STOLL, 2010, S. 20) zu nennen. LÖW und GEIER (2014, S. 86) formulieren diesbezüglich, dass die Kinder in Kindertageseinrichtungen unter anderem „kognitive Anregungen bekommen [sollen], die die familiäre Prägung ergänzen“ (LÖW & GEIER, 2014, S. 86). Vor diesem Hintergrund betonen jedoch auch viele Bildungswissenschaftler, „dass es unverzichtbar ist, die Eltern in den gesamten Bildungsprozess einzubeziehen, um sicherzustellen, dass die positiven Auswirkungen der frühkindlichen Bildungsarbeit langfristig nachwirken können“ (EACEA, 2009, S. 16). Hierzu kritisiert die EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA) (2009, S. 16), dass sich die „nationalen Bildungspolitiken derzeit sehr zurück[halten]“. Denn trotz verschiedener Initiativen zur Förderung der Mitwirkung der Eltern und zur Sozialraumöffnung (u. a. „Elternchance ist Kinderchance“, „Offensive Frühe Chancen“, „Frühe Hilfen für Eltern und Kinder und soziale Frühwarnsysteme“), haben sich ‚Erziehungspartnerschaften‘ zwischen Fachkräften und Eltern noch nicht etabliert (vgl. AHNERT & GAPPA, 2013, S. 119; AZUN, 2013).

In den vorherigen Ausführungen wurde ersichtlich, dass Kindertageseinrichtungen die Umsetzung der Trias als Auftrag innehaben, ohne diesen zu konkretisieren. Hierzu wurden im föderalen Deutschland Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen entwickelt, welche im folgenden Unterkapitel näher erläutert werden.

1.2.1 Bildungspläne in Deutschland

Zwischen 2001 und 2006 haben alle Bundesländer Bildungspläne erarbeiten lassen, welche mittlerweile zum Teil in aktualisierten Fassungen vorliegen.¹⁹ Diese Bildungspläne sind nicht mit den Lehrplänen von Schulen zu verwechseln (vgl. JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ UND KULTUSMINISTERKONFERENZ (JFMK-KMK), 2004, S. 2). Es werden hierbei keine Inhalte festgelegt, die Erzieher_innen innerhalb einer bestimmten Zeit zu vermitteln haben. Vielmehr werden in den Bildungsplänen das allgemeine Bildungsverständnis, die Bildungsziele, die Bildungsbereiche und das Bild vom Kind und seinen Lernprozessen erläutert. Die Mehrheit der Pläne orientiert sich an einem kindzentrierten Konzept von Kompetenzaufbau.

¹⁸ Für detaillierte Erläuterungen zu Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und frühpädagogischen Fachkräften sei auf LIEGLE (2006) verwiesen.

¹⁹ Die Bildungs- und Orientierungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen sind auf dem Bildungsserver (www.bildungsserver.de) abrufbar.

Einige der Pläne wählen einen konzeptionellen Referenzrahmen, der das schulähnliche Lernen und die Vorbereitung auf die Schule in den Mittelpunkt stellen (vgl. OLK & HÜBENTHAL, 2011, S. 163). Im Gegensatz zu den Lehrplänen von Schulen fehlt in ihnen der Bereich der Didaktik und der Methodik, sodass die Bildungspläne keine detaillierten Handlungsanweisungen für Erzieher_innen aufweisen und auch keine Angaben über einzusetzende Methoden geben: „Sie stellen einen normativen Rahmen dar, an dem sich die Fachkräfte auszurichten haben, der zu beachten ist, der aber selbst kein pädagogisches Handlungskonzept darstellt“ (DISKOWSKI, 2008, S. 161). Die Bildungspläne sind nicht in allen Bundesländern gesetzlich verbindlich umzusetzen, sondern werden als Orientierungshilfen für die Praxis betrachtet (vgl. ROBBACH & GRELL, 2012, S. 335).²⁰ In einer Studie der GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) (2007, S. 40) wurde deutlich, dass die Bildungspläne in den Kindertageseinrichtungen meist noch nicht umgesetzt werden:

„Die Gründe, warum der Bildungsplan bislang nicht umgesetzt werden konnte, sehen die Befragten vor allem im Fehlen von Fortbildungen zum Bildungsplan [...]. Fehlende Vorbereitungszeiten sind für 35% ein Hinderungsgrund und knappe personelle Ressourcen für 29%. Etwa ein Viertel der Befragten ist darüber hinaus der Auffassung, dass in einigen Bereichen das Fachwissen zur Umsetzung des Bildungsplans fehle“.

Der Bildungsauftrag wird in den Bildungsplänen aufgegriffen, jedoch unterschiedlich konkretisiert. Durch die föderale Struktur Deutschlands und die Zuordnung der Bildungshoheit auf die Länderebene sind die Bildungspläne der Bundesländer für die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedlich ausgefallen. Der Vergleich dieser sechzehn Dokumente weist Unterschiede im Bildungsverständnis auf, sodass die Frage ‚wie bildet sich das Kind‘ und demnach der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen nicht eindeutig zu klären ist. Das Bildungsverständnis steht in Zusammenhang mit der Unterstützung der Bildungsprozesse des Kindes vonseiten der Fachkräfte. Hierbei gibt es zwei unterschiedliche Tendenzen in Bezug auf das Bildungsverständnis (vgl. MCKINSEY COMPANY, 2005, S. 17), worauf an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden soll. Vielmehr interessiert der allgemeine Blick auf die Bildungsverständnisse. Diese sind entweder konstruktivistisch oder ko-konstruktivistisch²¹ ausgerichtet, basieren auf der Selbstgestaltungstheorie, dem Kompetenzansatz oder dem Situationsansatz und wirken unmittelbar auf die Methodik sowie der Didaktik. Zum aktuellen Zeitpunkt kann die Frühpädagogik keine wissenschaftlich fundierte Methodik und Didaktik nachweisen, wodurch unklar bleibt wie Bildung, Betreuung und Er-

²⁰ „Bildungspläne sind Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen. Sie enthalten keinen umfassend geregelten Ablauf der pädagogischen Arbeit, belassen einen großen pädagogischen Freiraum und setzen auf die Berücksichtigung individueller Unterschiede und spielerischer, erkundender Lernformen“ (JFMK-KMK – JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ UND KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2004, S. 2).

²¹ Der konstruktivistische und ko-konstruktivistische Ansatz beruhen auf der Lerntheorie von PIAGETS (1975) und der Auffassung, dass Entwicklung und Lernen eine aktive, individuelle und konstruktive Leistung ist. Dem zugrunde liegen Interaktionen mit der materiellen und soziokulturellen Umwelt. Der ko-konstruktivistische Ansatz betont die soziale Komponente von Bildungsprozessen, welche die Beziehung (hier: zur Fachkraft) zur Grundlage macht. LIEGLE (2008, S. 99) führt diesbezüglich an, dass die Fachkraft in diesem Sinne auch in der Lage sein muss, ihr eigenes festgelegtes Weltbild zu verlassen und mit dem Kind ein gemeinsames Weltbild zu entwickeln.

ziehung im Elementarbereich professionell umgesetzt werden können (vgl. Kapitel 2.2). Da die Fachdisziplin der frühen Kindheit aktuell eine Vielzahl von Forschungsdesideraten aufweist, kann kritisch hinterfragt werden, auf welcher Basis die Bildungs- und Orientierungspläne entwickelt wurden. Hier kann auf die ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2004, S. 117) verwiesen werden, welche fordert „die Auswirkungen von Bildungsplänen und von Versuchen zur Etablierung von Mindeststandards auf den Kindergartenalltag und die Bildungsprozesse der Kinder“ zu untersuchen.

Eine inhaltliche Gemeinsamkeit der Bildungs- und Orientierungspläne in Deutschland ist die Festlegung von Bildungsgegenständen, bzw. Bildungsbereichen. Dabei sind Umfang und inhaltliche Ausgestaltungen der Bildungs- und Orientierungspläne sehr heterogen; ebenso die Anzahl der Bildungsbereiche.

Betrachtet man die Untersuchungsschwerpunkte der vorliegenden Studie, nämlich ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ und ‚Bewegung‘, zeigt sich folgendes Ergebnis:

Die Bildungs- und Orientierungspläne beziehen sich je nach Bundesland auf eine unterschiedliche Altersspanne. Es sind drei Einteilungen vorzufinden: von drei bis sechs Jahren, von null bis sechs Jahren oder Kinder unter zwölf Jahren. Kinder in den ersten drei Jahren werden trotz des Rechtsanspruches auf einen Betreuungsplatz demnach nicht differenziert berücksichtigt. Sie werden entweder in einer aktualisierten Auflage integriert oder in Handreichungen zum Bildungsplan behandelt.

Bewegung ist in allen Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer als eigenständiger Bildungsbereich ausgewiesen und ihr Einfluss auf frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse anerkannt (vgl. FISCHER, 2014, S. 18). Umfang, sowie inhaltliche Ausgestaltung des Themenbereichs sind jedoch sehr unterschiedlich (vgl. EBD. S. 18-20).

Als zwei Ansätze, bundeslandübergreifende Mindeststandards für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zu definieren, sind die beiden folgenden zu nennen. Im gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Bundesrepublik Deutschland werden Grundsätze der „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ dargestellt, auf den sich viele der neu aufgelegten Bildungs- und Orientierungspläne der Länder beziehen (JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ UND KULTUSMINISTERKONFERENZ (JFMK-KMK), 2010). Die Beschreibung der Bildungsziele und der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen sind jedoch sehr allgemein. Das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ formuliert berufliche Handlungskompetenzen in Bezug auf das definierte Anforderungsniveau einer qualifizierten Fachkraft (KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK), 2011, S. 16). Das Qualifikationsprofil ergänzt die Rahmenvereinbarung zu den Fachschulen²² (BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK9 vom 07.11.2002 i. d. F. vom 03.03.2010) und knüpft am gemeinsamen Orientierungsrahmen an.

²² Die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 07. November 2002 regelt die rechtlich-administrativen Aspekte der Ausbildung an Fachschulen, nicht die an Hochschulen.

In den vorherigen Ausführungen ist ersichtlich geworden, dass die Umsetzung des Auftrags von Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen nicht auf festgelegten Standards basiert. Als eine Gemeinsamkeit der Bildungspläne in Deutschland ist die Festlegung von Bildungsgegenständen, bzw. Bildungsbereichen anzuführen. Doch auch hier zeigt sich ein heterogenes Bild im föderalen Deutschland. Aus diesem Grund widmet sich das folgende Kapitel der Ausgestaltung dieser Trias in Kindertageseinrichtungen.

2 Die Ausgestaltung der Trias in Kindertageseinrichtung mit Blick auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren

In diesem Kapitel sollen die Begriffe Bildung, Betreuung und Erziehung bezogen auf die Institution Kindertageseinrichtungen diskutiert werden. Die Bedeutung der Definition dieser Trias liegt in der Verbindung zur Didaktik in Kindertageseinrichtungen, welche wiederum an das professionelle frühpädagogische Fachkräfte anknüpft. Des Weiteren werden Qualitätsaspekte in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren präsentiert und diskutiert.

2.1 Definition der Begriffe Bildung, Betreuung und Erziehung

Wie in Kapitel 1.2 herausgestellt wurde, obliegt Kindertageseinrichtungen der gesetzlich verankerte Auftrag von Bildung, Betreuung und Erziehung. Dennoch fehlen Konkretisierungen dieses Auftrags, was auf die fehlende Ausgestaltung der Begriffe zurückzuführen ist. In den Bildungsplänen der Bundesländer wurde insbesondere der Bildungsauftrag aufgenommen (vgl. Kapitel 1.2.1). Doch auch dort lässt sich kein kohärentes Bild oder verbindliche Vorgaben zum Bildungsauftrag festmachen. Daher werden in diesem Kapitel zunächst die Begriffe Bildung, Betreuung und Erziehung definiert, sowie auf deren Schwierigkeiten in Bezug auf deren Definition eingegangen (a). Daran anknüpfend wird eine Begriffsbestimmung von Bildung und Erziehung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren im Kontext von Kindertageseinrichtungen vorgenommen, das heißt Gemeinsamkeiten der Begriffe Bildung und Erziehung unter der Betrachtung ihrer Bedeutung in Kindertageseinrichtungen herausgestellt (b).

a) Definition der Begriffe Bildung, Betreuung und Erziehung

Bildung, Betreuung und Erziehung sind Grundbegriffe der deutschen Pädagogik.²³ Die Begriffe der Trias haben sich historisch grundlegend verändert (vgl. dazu auch Kapitel 1.1).²⁴ In Kapitel 1.1 wurde erläutert, dass der Bildungsauftrag in Bezug auf Kindertageseinrichtungen 1970 gesetzlich festgelegt wurde und für Kinder in den ersten drei Lebensjahren jedoch erst 1990/1991. Im Sozialgesetzbuch (SGB) VIII (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015b) wird den Kindertageseinrichtungen der Auftrag erteilt, Kindern neben Betreuung und Erziehung auch Bildung anzubieten (vgl. Kapitel 1.2). In der Fachliteratur zur frühen Kindheit lassen sich keine eindeutigen Definitionen von Bildung und Erziehung festmachen. Meistens werden diese synonym verwendet, wodurch ihr wechselseitiger Einfluss deutlich wird. Im zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2005, S. 31) wird die Bildung hervorgehoben und als „ein umfassender Prozess der Entwicklung einer Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt“ verstanden. Dort wird hierzu angemerkt, dass „Bildung in einem weiten Sinne

²³ Für eine klassische Argumentation früher Bildung in Bezugnahme auf COMENIUS, PESTALOZZI und FRÖBEL sei auf STIEVE (2013, S. 54-56) verwiesen. Erziehung als Gegenstand von verschiedenen Wissenschaften wird ausführlich in dem Handbuch Erziehung von SANDFUCHS, MELZER, DÜHLMEIER und RAUSCH (2012, S. 51–123) beleuchtet.

²⁴ Für eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Begriffen Erziehung und Pädagogik sei an dieser Stelle auf KOLLER (2009) verwiesen.

gebraucht werden [muss]“. Dabei geht der Bericht davon aus, dass hierin auch Prozesse der Betreuung und Erziehung eingelagert sind.

Das deutsche Verfassungsrecht nimmt keine begriffliche Trennung von Bildung und Erziehung vor (GG Art. 6, 7, 23, 91b). Auch das „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ weist keine Definition der Begriffe Bildung, Betreuung und Erziehung auf, sondern beschreibt ein Handlungsfeld mit dem Titel „Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen, unterstützen und fördern“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK), 2011, S. 16), in dem die Begriffe Bildung und Erziehung nicht getrennt voneinander verwendet werden.

In der englischsprachigen Literatur ist die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung für den Elementarbereich nicht zu finden (vgl. u. a. LIEGLE, 2012, S. 32–33; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD), 2013, S. 4). Insbesondere der Bildungsbegriff weist eine deutsche Tradition²⁵ der pädagogischen Terminologie auf (vgl. WIATER, 2012a, S. 19).

An dieser Stelle wird sich die Definition von Bildung, Betreuung und Erziehung vorwiegend an LIEGLE (2012, S. 35–40; 2006; 2008, S. 93–97) anlehnen, da dieser als einer der wenigen Wissenschaftler die Definition der Begriffe als auch die Didaktik der frühen Kindheit beleuchtet. Daran anschließend wird die Schwierigkeit der begrifflichen Abgrenzung zwischen Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen näher beleuchtet.

Bildung

Bildung bezieht sich auf das Verständnis des lebenslangen Lernens. Mit Blick auf die historische Entwicklung der Bildungstheorie führt LIEGLE (2008, S. 95) an, dass „[d]ie Kennzeichnung von Bildung als selbsttätiger Prozess der Aneignung (in weitgehender Übereinstimmung mit dem Begriff/Konzept „Lernen“)“ als roter Faden zu erkennen sei.

LIEGLE (2006) unterscheidet zwischen (konstanten) Funktionen und (variablen) Strukturen von Bildungsprozessen.

Funktionen der Bildungsprozesse beschreibt er folgendermaßen: „Bildung meint (seit Humboldt) die geistige Selbsttätigkeit, durch welche das Subjekt sich in ein Verhältnis setzt zur Welt der Dinge und Personen und zu einer inneren Repräsentation der Welt und seines Verhältnisses zur Welt gelangt“ (EBD., S. 94). Die Variabilität betrifft nach LIEGLE (2006, S. 94) „die ‚Strukturen‘ von Bildungsprozessen; diese verweisen auf Modi der Aneignung von Welt, auf ‚Gestalten‘ des Subjekt-Welt-Bezugs, die im Verlaufe des Lebens entwickelt werden und sich wandeln“.

Auch die Bildung bezieht individuelle, soziale, kulturell-sittliche und metaphysische Dimensionen ein. Die Bildungsprozesse beziehen sich, gleich wie die Erziehungsprozesse, auf „„ein Drittes“, d.h. auf Themen/Gegenstände/Inhalte des Alltagslebens und der Kultur, sowie auf

²⁵ Aktuelle Veränderungen des Bildungsbegriffes begründet WIATER (2012a) in der internationalen Anschlussfähigkeit und dem Interesse der Vergleichbarkeit. Er weist darauf hin, dass hierbei ein funktionalistisches Bildungskonzept vorherrscht. „[D]emzufolge [soll] Bildung für die Bewältigung der privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen lebensstauglich machen“ (ebd., S. 19). ARNOLD und BRODHÄCKER (2012, S.26) bezeichnen den modernen Kompetenzbegriff als eine empirische Reformulierung des traditionellen Bildungsbegriffes.

(für die Lebensführung notwendige) Verhaltensweisen/Fähigkeiten/Regeln“ (LIEGLE, 2008, S. 97).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bildung einen lebenslangen bildungsbiografischen und auch selbsttätigen Bezug aufweist. Bildungsprozessen liegt ein dialektisches Verständnis zugrunde, die einerseits zur Anpassung des Individuums an die im Bildungssystem festgelegten Anforderungen und andererseits zur Selbstbestimmung im Denken und Handeln führen sollen.

Betreuung

Betreuung impliziert die Fürsorge für das leibliche und seelische Wohl des Kindes:

„Betreuung - als zunächst elterliche und sodann auch professionell wahrgenommene Aufgabe - antwortet auf die anthropologische Tatsache, dass Kinder, um zu überleben und im Lebenslauf ihre Anlagen entwickeln zu können, auf den Schutz, die Pflege, Zuwendung und Sorge erwachsener Bezugspersonen angewiesen sind“

(LIEGLE, 2012, S. 36). Betreuung ist eine wesentliche Aufgabe von Kindertageseinrichtungen, vor allem bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Zuwendung, Fürsorge, Aufbau von Bindung sowie persönliche Beziehungen sind als heutige Betreuungsaufgaben der Fachkräfte zu nennen, „was Betreuung zu weit mehr macht als zu einem verlässlichen Angebot in der Tradition einer Bewahrpädagogik“ (BMFSFJ, 2005, S. 53).

Erziehung

Erziehung ist ein interpersonelles und soziales Geschehen, welches eine soziale Beziehung und Interaktion einschließt. Mit Blick auf die Generationen werden Jüngere (noch nicht Erwachsene) von Älteren (Erwachsene) erzogen, so dass Erziehung demzufolge immer kulturelle und lebensbezogene Aspekte beinhaltet. Die Erziehungsziele beziehen sich auf „»ein Drittes«, d.h. auf Themen/Gegenstände/Inhalte des Alltagslebens und der Kultur sowie auf (für die Lebensführung notwendige) Verhaltensweisen/Fähigkeiten/Regeln“ (LIEGLE, 2012, S. 35). Sie vertreten auf der einen Seite die Interessen des Individuums und auf der anderen Seite die Interessen der Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund „besteht die Aufgabe der Erziehung darin, das Individuum zur Handlungsfähigkeit gelangen zu lassen und die Fortsetzung bzw. Erneuerung von Gesellschaft und Kultur in der Generationsfolge zu gewährleisten“ (EBD., 2008, S. 94). WIATER (2012a, S. 20) führt diesbezüglich aus:

„Bei der Erziehung geht es - heutigem Begriffsverständnis entsprechend - um die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene wie Eltern, Lehrer oder Erzieher und durch Institutionen, wie Schule oder sozialpädagogische Einrichtungen, auf ihrem Weg zur selbstständigen, selbstverantwortlichen und selbstreflexiven Persönlichkeit durch bestmögliche Entfaltung ihrer Dispositionen und Potenziale“.

Aufgrund neuerer Erkenntnisse über Erziehungs- und Vermittlungsprozessen ist bekannt, dass diese nur dann erfolgreich sind, wenn sie auf die Bereitschaft und Fähigkeit der ‚Zielperson‘ trifft. An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Blick der sozialen Beziehungsebene auf die Reziprozität in Sozialisationsprozessen erweitert wird und folglich auch intergenerationale Beziehungen und wechselseitige Erziehungsprozesse (Kinder erziehen ihre Eltern, Geschwis-

ter und Gleichaltrige erziehen sich gegenseitig) stattfinden (vgl. u. a. KAISER & SPIEB, 2013, S. 46).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Erziehung auf Beziehungen basiert und Kommunikation ein wichtiges Merkmal ist. Die neuere Sichtweise postuliert, dass Erziehung in Beziehungsprozessen geschieht.

b) Begriffsbestimmung von Bildung und Erziehung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren im Kontext von Kindertageseinrichtungen

In den vorherigen Erläuterungen fiel auf, dass Bildung und Erziehung nicht klar voneinander abzugrenzen sind. Grund hierfür ist, dass diese „zu unterschiedlichen Zeiten der Ideengeschichte zusammengeführt worden sind“ (WIATER, 2012a S. 20). Im Folgenden werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Begriffe näher beleuchtet, um daran anschließend die Relevanz für Kinder in den ersten drei Lebensjahren herauszustellen. Einen guten Überblick gibt WIATER (2012a, S. 21):

- „1. Erziehung ist in der Regel mit dem Erreichen der Mündigkeit und des Erwachsenenstatus abgeschlossen, Bildung hingegen ist eine lebenslange Aufgabe, insofern sich der Mensch immer wieder neu mit Veränderungen der Welt konfrontieren und befassen muss.
2. Erziehung ist üblicherweise an gesellschaftliche Institutionen gebunden (Familie, Kindergarten, Schule, sozialpädagogische Einrichtungen), Bildung „als Sache des Geistes“ ist Selbstbildung und bedarf dazu nicht zwingend oder auf Dauer einer Institution.
3. Bei der Erziehung geht es primär um Verhaltensformen, bei der Bildung hingegen um Haltungen und Einstellungen der Gesellschaft und Kultur gegenüber.
4. Für die Erziehung ist der personale Bezug zwischen einem Erzieher/Lehrer und einem Zögling/Schüler konstitutiv, Bildung bedarf dieses Bezugs nicht notwendigerweise.
5. Erziehung besteht aus der Perspektive des Kindes/Jugendlichen betrachtet aus Lernprozessen, bei denen das Verhalten und das Erleben im Vordergrund stehen; die Lernprozesse bei der Bildung betreffen die Auseinandersetzung des Menschen mit den Kulturinhalten und mit der Weltwirklichkeit insgesamt.
6. Erziehung, verstanden als allgemeine Enkulturationshilfe und als moralische Erziehung, zielt durch den Einsatz geeigneter und pädagogisch legitimierbarer Erziehungsmittel auf eine kulturadäquate Lebens- und Verhaltenspraxis des jungen Menschen ab. Bildung will den Aufbau einer besonderen Qualität des Menschen bezwecken, die auf individuell verarbeiteten geistigen Prozessen beruht und zu einem kulturadäquaten und verantwortlichen Handeln in der Welt veranlasst“.

Gemeinsamkeit ist den Begriffen Bildung und Erziehung zum einen der soziale Bezug und zum anderen der Bezug auf etwas ‚Drittes‘ (vgl. LIEGLE, 2008; 2012). Eine deutliche Unterscheidung bezieht sich auf die Zeitspanne im Lebensverlauf. Erziehung betrifft den Abschnitt von Geburt bis zur Volljährigkeit. Bildung wird hingegen als lebenslanger Prozess verstanden. Im Laufe der Bildungsbiografie eines Menschen erhält dieser für den eigenen Bildungsprozess immer größere Verantwortung, insbesondere nach Beendigung der Schulzeit. Betrachtet man die Ausführungen von WIATERS (2012a) in Bezug auf Bildung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Kindertageseinrichtungen, wird ersichtlich, dass eine Trennung kaum existiert. Folgende Gründe sind hierfür zu nennen:

Erstens befinden sich die Kinder in einer Institution, die den gesetzlichen Auftrag der Bildung, Betreuung und Erziehung durch die Fachkräfte vor Ort realisiert (vgl. Kapitel 1.2). Vor diesem Hintergrund nehmen die Fachkräfte per se Einfluss auf die Entwicklungsprozesse der Kinder.

Zweitens sind insbesondere Kinder in den ersten drei Lebensjahren sehr auf ihre Bezugspersonen angewiesen. Die dynamischen Wechselwirkungen zwischen der biologischen Ausstattung und der materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt sind elementar. Die Weltaneignung wird zwar als Konstruktionsleistung des Kindes verstanden, dennoch befindet sich diese, bezogen auf die Altersspanne der Kinder in den ersten drei Lebensjahren, zwischen den Polen ‚Eigenaktivität‘ und ‚Angewiesen-Sein‘ (vgl. u. a. AHNERT & GAPPA, 2008; GRAF, 2012, S. 410).

Als dritter Grund ist das Bindungs- und Beziehungsbedürfnis von Kindern unter drei Jahren zu nennen. Bindungsbeziehungen werden als Voraussetzung für den Bildungsprozess des Kindes anerkannt (vgl. u. a. AHNERT & GAPPA, 2008, S. 77; AHNERT & GAPPA, 2013, S. 110, BECKLEY, 2012b, S. 69; KRAPPMANN, 2001; LAMB & AHNERT, 2003; VIERNICKEL & STENGER, 2010, S. 177).

Zusammenfassend lässt sich für die Zeitspanne der ersten drei Lebensjahre sagen, dass diese der Beginn und die Grundlage der Bildungsbiografie eines Menschen bedeutet. Zusätzlich bedingen sich die Selbstbildungsprozesse und Erziehungs- sowie Bildungsprozesse gegenseitig (vgl. GRELL, 2012, S. 174). Demnach grenzt sich diese Begriffsbestimmung deutlich von einer ab, die Bildung als die Tätigkeit des Kindes und Erziehung als die beantwortende und herausfordernde Aktivität der Fachkraft betrachtet (vgl. u. a. LAEWEN & ANDRES, 2002). Auch MEINBERG (1991, S. 81) untermauert diese Betrachtungsweise, indem sie auf die begriffliche Trennung als „eine[r] Eigentümlichkeit des deutschen Sprachraumes“ verweist und einen Blick auf die Praxis und das berufliche Handeln anbringt: „In der Erziehungswirklichkeit selbst sind die Grenzen mehr oder minder fließend, lassen sich Bildung und Erziehung nicht strikt auseinanderhalten“.

In Anlehnung an LIEGLE (2008, S. 99) sind Bildung und Erziehung daher als komplementäre Begriffe zu verstehen:

„Bildung als Aneignungstätigkeit hätte keinen Gegenstand und keine Entfaltungschancen ohne die unterstützende und stimulierende Vermittlung von Seiten der Umwelt; Erziehung als vermittelnde Tätigkeit müsste ins Leere laufen, könnte sie nicht auf die Aneignungsfähigkeit und Aneignungsbereitschaft der Kinder setzen“.

Hiermit verdeutlicht LIEGLE (2008) die Erziehungsbedürftigkeit und Bildsamkeit in ihren untrennbaren Wechselwirkungszusammenhängen zwischen der ‚Natur‘ und des Entwicklungspotentials des Menschen, welches in diesem Kapitel herausgearbeitet wurde. In der Schlussfolgerung sollten alle drei Begriffe, nämlich Bildung, Betreuung und Erziehung, als Prämissen in eine Didaktik für das professionelle Handeln einer Fachkraft in der Frühpädagogik aufgenommen werden.

Vor dem Hintergrund der vorherigen Erläuterungen zu Bildung und Erziehung kann ein Spannungsfeld aufgezeigt werden: Auf der einen Seite steht die Akzeptanz subjektiver Entwicklungswege und die Autonomie des Kindes. Auf der anderen Seite finden sich pädago-

gisch-gesellschaftliche Ansprüche nach sozialer Orientierung und kulturellen Relevanzen. Insbesondere Bildung und Erziehung in ihrer Enkulturationsfunktion sollen das Individuum in seiner Teilhabe an der aktuellen historischen und kulturellen²⁶ Lebensweise einer Gesellschaft unterstützen.²⁷

Auch wenn in den vorherigen Ausführungen keine einheitliche Definition festzumachen ist, kann konstatiert werden, dass Kindertageseinrichtungen Orte der Umsetzung von Bildung, Betreuung und Erziehung sind (vgl. dazu auch Kapitel 1.2). Diese Festlegung hat Konsequenzen für die Bildungsarbeit vor Ort und folglich für die Didaktik der frühen Kindheit: „Die Klärung der genannten Begriffe und die Beschreibung, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, haben entscheidenden Einfluss darauf, wie die pädagogischen Fachkräfte im System der Tageseinrichtungen für Kinder, ihr pädagogisches Handeln im Alltag gestalten und darüber reflektieren“ (STIEVE, 2013, S. 54). Im Folgenden wird daher auf die Didaktik der frühen Kindheit eingegangen.

2.2 Didaktik der frühen Kindheit

Frühpädagogische Fachkräfte beschreiben „eine große Veränderung ihres Tätigkeitsfeldes und thematisieren den Bildungsanspruch in Kindertageseinrichtungen“ (GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT, 2007, S. 39). Wie in Kapitel 1.2.1 erwähnt, fehlt in Deutschland derzeit ein einheitliches Bildungsverständnis und folglich auch eine Didaktik der frühen Kindheit. Auch wenn Deutschland traditionelle Ansätze²⁸ im Elementarbereich aufzuweisen hat, fehlt eine Überprüfung ihrer Wirksamkeit. Aktuell fehlt in Deutschland eine systematische, theoretisch begründete und empirisch geprüfte Didaktik der frühen Kindheit (vgl. u. a. KASÜSCHKE, 2010b; LIEGLE, 2008, S. 102; THOLE et al., 2013, S. 33). Viele Fachdisziplinen beschäftigen sich mit dem Themenkomplex ‚Kindheit‘, sowie mit dem Aspekt des Lernens im Elementarbereich (vgl. NEUB, 2013, S. 23). Auch die Neurowissenschaften, die sich in den letzten Jahren vermehrt mit frühpädagogischen Themen beschäftigen, publizieren konträre pädagogische Schwerpunkte, Forderungen und Empfehlungen. GÖPPEL (2014, S. 43) hat zur Frage nach einer entwicklungs- und hirngerechten frühen Förderung die Positionen der wichtigsten pädagogisch orientierten Neurobiologen gesichtet und kommt zu dem Ergebnis, dass es „keineswegs so etwas wie ein einheitliches, kohärentes Bild oder gar ein gemeinsames pädagogisches Grundkonzept [gibt], an dem sich Erzieher und Erzieherinnen in diesem Feld orientieren könnten“. THOLE et al. (2013, S. 33) plädieren für eine interdisziplinäre Ausrichtung der

²⁶ PLATH und HASSELHORN (2012) thematisieren das Problem der Kulturgebundenheit von Erziehungsprozessen. Demnach gibt es keine übereinstimmende Definition der Kulturgebundenheit von Erziehungsstilen, -zielen und -praktiken, vielmehr werden die Begriffe Kultur, Gesellschaft, Nation und Ethnie als Synonyme verwendet. Dabei weisen die Autor_innen auf die kulturellen Unterschiede bezüglich Milieu, Schicht, Geschlecht oder auch wissenschaftlich-disziplinärer Zugehörigkeit hin (vgl. EBD., S. 142).

²⁷ Nach WIATER (2012b, S. 151–153) kann das Spannungsfeld von Bildung und Erziehung in deren Sozialisationsfunktion, Personalisationsfunktion und Enkulturationsfunktion unterschieden werden.

²⁸ Zu den traditionellen Ansätzen gehören unter anderem FRÖBELS und MONTESSORIS Pädagogik der Kindheit, die Waldorfpädagogik, die Reggio-Pädagogik, Freinet-Pädagogik und der Situationsansatz. Mehr dazu in „Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit“ (KASÜSCHKE, 2010a, S. 15–174).

erziehungswissenschaftlich fundierten Pädagogik der Kindheit und einer Vernetzung mit Erkenntnissen aus der Sozialwissenschaft, Entwicklungspsychologie, Neurophysiologie und Neurobiologie. Damit konzipiere „sich die Pädagogik der Kindheit äußert anspruchsvoll als ein zwar erziehungswissenschaftlich grundgelegtes, im Weiteren aber multidisziplinär angelegtes und entsprechend wissenschaftlich auszubuchstabierendes Feld in Praxis und Forschung“ (EBD., S.33). Aktuell ist ‚professionelles‘ Handeln von Fachkräften noch nicht durch Forschungsergebnisse fundiert und demnach auch noch nicht legitimiert. Die aktuelle Ausrichtung auf die Definition von Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte betrachtet die didaktische Umsetzung nur marginal. In der Regel wird auf eine professionelle Haltung der frühpädagogischen Fachkraft verwiesen und diese als Schlüssel einer professionellen Bildung, Betreuung und Erziehung dargestellt (vgl. u. a. NENTWIG-GESEMANN, FRÖHLICH-GILDHOFF, HARMS & RICHTER, 2011, S. 18).

LIEGLE (2008) betont, dass sich jede Didaktik am Prinzip der Entwicklungsangemessenheit orientieren muss. Demzufolge unterscheidet er zwischen einer Didaktik der Frühpädagogik und einer Grundschuldidaktik. Eine differenzierte Betrachtung begründet er in der psychologischen Lernforschung und einem Vorrang „der Formen des impliziten und zufälligen Lernens (durch Spiel, Erkundung, Nachahmung, etc.)“ (EBD., S. 107) in der Lebensphase der frühen Kindheit. GANSEN (2009, S. 212; Herv. i. Orig.) trifft den Kern der Problematik auf den Punkt und stellt folgende Notwendigkeit heraus:

„Die Notwendigkeit eines umfassenden Verständnisses früher Kindheit und frühkindlicher Bildung, um auf dieser Grundlage auch *jenseits* der Diskussion um institutionelle Qualität und schulische Leistungsanforderungen forschungsbasierte und entwicklungsangemessene Konzepte für eine zeitgemäße Pädagogik der (frühen) Kindheit weiterzuentwickeln“.

LIEGLE (2013) schließt seine Überlegungen zur Didaktik der Frühpädagogik an die Beziehungspädagogik an. Für eine Weiterentwicklung der frühpädagogischen Didaktik stellt er zwei Forderungen: „Erstens sollten Wege der indirekten Erziehung die Grundlage und den Schwerpunkt des professionellen Handelns bilden. Zweitens sollten auch die Wege der direkten Erziehung dialogisch gestaltet werden“ (EBD., S. 144). Unter indirekter Erziehung versteht er nicht einen Verzicht auf Erziehung, sondern vielmehr die „bewusste und absichtsvolle Gestaltung der interpersonalen, situativen, räumlichen und sächlichen Umwelt der Tageseinrichtung“ (EBD., S. 146). Die direkte Erziehung impliziert, dass die Initiative von der Fachkraft ausgeht und auf bestimmte Inhalte des Wissens und Könnens bezogen ist. Nach LIEGLE (2013, S. 148) sollte diese dialogisch verfasst sein und die aktive Teilnahme des Kindes einbeziehen. Demzufolge steht die Bereitstellung förderlicher Rahmenbedingungen für die Bildung des Kindes und für die individuelle aktive Konstruktionsleistung im Lernprozess im Zentrum. Für den Schwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ der vorliegenden Untersuchung lassen sich kaum bis gar keine aktuellen didaktischen Konzepte finden. Als eine Ausnahme ist der konzeptionelle Entwurf von VIERNICKEL und STENGER (2010, S. 177) zu nennen, in dem sie die Bildungsprozesse von Kleinstkindern in vier Dimensionen einteilen:

- die soziale Dimension, welche Bildung als Beziehungsbildung postuliert und Bindungsbeziehungen als Voraussetzung für die Bildungsprozesse des Kindes anerkennt,

- die Handlungsdimension, welche das Kind als handelnden Akteur der Aneignung der Welt betrachtet,
- die Dimension der Aneignungs- und Ausdruckstätigkeit „in Bezug auf kulturelles Wissen und kulturelle Praxen“ (EBD., S. 177), welche den wechselseitigen Subjekt-Welt-Bezug beinhaltet,
- die identitätsorientierte Dimension, welche Bildung in der frühen Kindheit als Persönlichkeitsentwicklung ergänzt.

Als Didaktiker_innen für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren beschreiben VIERNICKEL und STENGER (2010) folgende einzunehmende Rollen: „Die PädagogIn ist BeziehungspartnerIn“ (EBD., S. 178) und „Ko-KonstrukteurIn sprachlicher und kultureller Bedeutungen“ (EBD., S. 180). Als didaktisches Handeln verstehen die beiden Erziehungswissenschaftlerinnen die Gestaltung von Interaktionen und der physischen, sozialen und kulturellen Umwelt mit dem Leitziel, Bildungsprozesse des Kindes zu initiieren und zu unterstützen. Um an der individuellen Bildung und dem Selbstbildungsprozess jedes Kindes ansetzen zu können, bedarf es einer steten Reflexion und Konkretisierung des Zusammenhangs von didaktischem Handeln, Lernen und Entwicklung aufseiten der Fachkraft (vgl. EBD., S. 181).

Auch für den Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘ existieren derzeit keine systematischen, theoretisch begründeten didaktischen Konzepte. In diesem Zusammenhang sind die von ZIMMER (2011b, S. 11-13) definierten didaktischen Prinzipien der Bewegungserziehung für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren als Entwurf zu sehen: Das Prinzip der Kindgemäßheit, das Prinzip der Offenheit, das Prinzip der Freiwilligkeit, das Prinzip der Sinnhaftigkeit und das Prinzip der Selbsttätigkeit. Überlegungen zu einer bewegungsorientierten Didaktik der frühen Kindheit formulieren SCHNEIDER, KOPIC und JASMUND (2015, S. 47) und konkludieren: „Eine bewegungsorientierte Bildungsarbeit mit Kindern kann sich entsprechend der pädagogischen Zielvorstellung, Ausrichtung und Funktion hinsichtlich der Auswahl der Inhalte und der methodischen Vorgehensweise unterscheiden“. Im „BiK“-Forschungsprojekt wurden Bedeutungsfelder von Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter identifiziert, die als mögliche Zielsetzungen der pädagogischen Arbeit dienen: Bewegung als Bildungsgegenstand und Bewegung als Medium zur Bildung (Bewegung als Medium des Lernens, Bewegung als Medium der Gesundheitsbildung, Bewegung als Medium der ganzheitlichen Entwicklung) (vgl. u. a. BAHR et al., 2012).²⁹ Die Bedeutungsfelder fokussieren nicht die Altersspanne der ersten drei Lebensjahre, sondern beziehen sich auf die gesamte frühe Kindheit. Im Hinblick auf die Bedeutungsfelder führen SCHNEIDER et al. (2015, S. 56-58) allgemeine methodische Prinzipien einer bewegten Bildungsarbeit an (vgl. dazu auch FISCHER, KOPIC & SCHNEIDER, 2016).

Neben der Vielzahl an didaktischen Ausgestaltungsmöglichkeiten fehlt eine Einigung auf ein Profil der Didaktik in der frühen Kindheit. KASÜSCHKE (2010a, S. 7) formuliert zum Forschungsdesiderat in der frühen Kindheit: „Es fehlt nicht nur eine wissenschaftlich fundierte

²⁹ Nähere Informationen zu den Bedeutungsfeldern sowie den daraus resultierenden methodisch-didaktischen Konsequenzen sind bei SCHNEIDER et al. (2015, S. 47-58) nachzulesen.

ausgearbeitete Kindergartendidaktik, sondern es fehlt eine wissenschaftlich fundierte ausgearbeitete Didaktik der Pädagogik der frühen Kindheit, die das gesamte Feld der Kindertageseinrichtungen und Tagespflege umfasst [...] Hier ist die gesamte Disziplin der Pädagogik der frühen Kindheit gefragt, in den nächsten Jahren die wissenschaftlichen Grundlagen zu schaffen“.

2.3 Qualitätsaspekte in Kindertageseinrichtungen

Im folgenden Kapitel wird verdeutlicht, dass die Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland derzeit keine einheitlichen und verbindlichen Standards aufweist. Dies wird durch Studien zur Betreuungsqualität aufgedeckt (a). Als Orientierung von Qualität beziehen sich viele Quellen in der Fachliteratur auf eine Einteilung in Qualitätsdimensionen, die im Folgenden aufgeführt werden (b). Anschließend wird die Debatte des Qualifikationsniveaus frühpädagogischer Fachkräfte in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren als ein weiterer Aspekt herausgestellt (c).

a) *Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen*

Die Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in der institutionellen Unterbringung ist noch nicht allzu lange im Blick deutscher Forschung. Im historischen Rückblick wurde dem pädagogischen Alltag von Kindertageseinrichtungen im Kontext empirisch-pädagogischer Forschungsansätze lange kaum Beachtung geschenkt (vgl. ROUX, 2003, S. 87). Erst nach etwa 1990 wurde begonnen die Qualität frühkindlicher Erziehungsinstitutionen näher zu betrachten, „wobei hier vor allem die Erfassung quantitativer Aspekte im Vordergrund“ (ROUX, 2003, S. 87) stand. Als eine der ersten Studien im Rahmen des Qualitätsdiskurses ist die von TIETZE (1998) mit dem Titel „Wie gut sind unsere Kindergärten?“ bekannt geworden. In dieser wurden 103 Kindergartengruppen untersucht und dabei ein Qualitätsniveau im Bereich des gehobenen Mittelmaßes herausgefunden (EBD., S. 351). Kurz nach der Veröffentlichung der Ergebnisse wurde 1999 politisches Interesse durch den länder- und trägerübergreifenden Forschungsverbund NATIONALE QUALITÄTSINITIATIVE IM SYSTEM DER TAGESEINRICHTUNGEN FÜR KINDER (NQI) ersichtlich, welcher durch das BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) eingerichtet wurde. Die über ihn entwickelten Qualitätskriterien dienten dabei als Orientierung für Einrichtungen und Träger in Deutschland (vgl. BMFSFJ, 2003).

Der Grund, warum dieses Kapitel die Qualitätsaspekte in der außerfamiliären Betreuung betrachtet, liegt unter anderem darin, dass TIETZE (1998) und seine Mitarbeiter_innen in ihrer Studie belegen, dass nicht der Krippenbesuch an sich für die Entwicklung und Bildung eines Kindes verantwortlich ist, sondern vielmehr die pädagogische Qualität einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklungschancen von Kindern hat. Ergebnisse aus der internationalen Forschung der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001; 2006) unterstreichen die These, dass der Nutzen frühkindlicher Förderung maßgeblich von ihrer Qualität bestimmt wird. Dennoch bestätigen weitere, aktuellere Studien, dass die Qualität deutscher Krippen überwiegend nur mittelmäßig ist (vgl. u. a. ROUX & TIETZE, 2007, TIETZE et al., 2013).

Da bisher noch keine verbindlichen Qualitätskriterien für Kindertageseinrichtungen entwickelt wurden, empfiehlt unter anderem VIERNICKEL (2008, S. 198) unbedingt zu klären, was

gute Krippenqualität ausmacht und daraufhin zu definieren, wie diese zu messen sei. Dieses Desiderat wird oftmals von Bildungswissenschaftler_innen kritisiert. So auch bereits 2004 von der ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2004, S. 117): „Insgesamt fehlen Untersuchungen zur Qualität von Angeboten der Kindertagesbetreuung, dabei besonders Längsschnittstudien zu deren Bedeutung für die Bildungsbiographien von Kindern aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus“³⁰. Vor diesem Hintergrund gibt es unter anderem die Forderung: „Qualitätssicherung bedeutet nicht nur Kriterien festzulegen, sondern auch ihre Einhaltung zu messen und aus den Ergebnissen Konsequenzen zu ziehen“ (MCKINSEY COMPANY, 2005, S. 41). DISKOWSKI (2008, S. 162) fügt zur Messbarkeit im Sinne eines Qualitätschecks an, dass sich diese nicht an einer Input- und Outputsteuerung orientieren kann und sollte. Die zwei Forderungen geben einen kleinen Einblick in unterschiedliche Herangehensweisen und zeigen auf, dass in Bezug auf die Messbarkeit von Qualität noch keine Einigkeit vorliegt.

Zu der Qualität der außerfamiliären Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern erfolgte am 6.11.2014 ein Zusammenschluss der Bundesministerin und der Fachminister_innen der Länder (vgl. BMFSFJ, 2014c). Hierbei haben sich die Beteiligten auf einen gemeinsamen Qualitätsprozess sowie gemeinsame Qualitätsziele geeinigt. Die Umsetzung soll gemeinsam mit den kommunalen Spitzenverbänden und unter Einbeziehung der in der Kindertagesbetreuung verantwortlichen Verbände und Organisationen erfolgen. Perspektivisch soll ein Qualitätsentwicklungsgesetz verabschiedet werden.³¹

b) *Qualitätsdimensionen in Kindertageseinrichtungen*

Ogleich die Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland derzeit „keine einheitlichen und verbindlichen Standards“ (BECKER-STOLL, 2010, S. 21) aufweist, orientieren sich viele Expert_innen und Forscher_innen der frühen Kindheit an diesen Qualitätsdimensionen: Struktur-, Orientierungs-, und Prozessqualität. Eine Definition der Qualitätsdimensionen wurde in Anlehnung an BECKER-STOLL (2010, S. 21) und TIETZE (2013, S. 22f) vorgenommen und in der folgenden Abbildung illustriert.

³⁰ Für einen Einblick in internationale Langzeitstudien sei auf TIETZE et al. (2013, S. 17) verwiesen.

³¹ Für einen Überblick über Konzepte zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen sei auf FRIED (2012, S. 75-80) verwiesen.

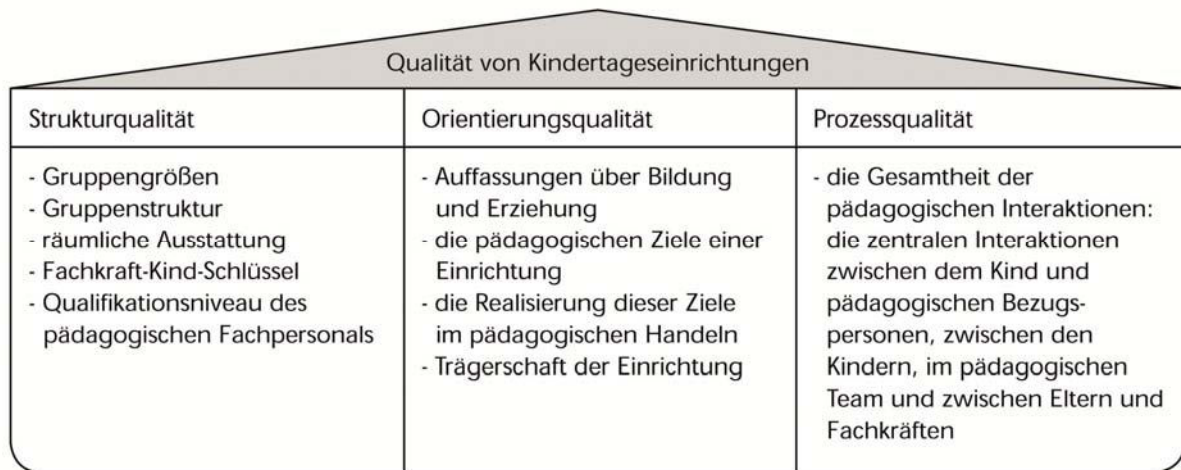


Abbildung 1: Qualitätsdimensionen von Kindertageseinrichtungen

Der Abbildung 1 entsprechend stellen sowohl die Strukturqualität als auch die Orientierungsqualität Rahmenbedingungen für das direkte pädagogische Handeln dar und wirken folglich auf die Qualität der prozessualen Kriterien. Die Prozessqualität hat einen unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklungsprozesse der Kinder. Für eine hohe Prozessqualität müssen demzufolge gute Voraussetzungen im Rahmen struktureller und kontextueller Kriterien geschaffen sein.

In Fachdiskursen wird eine Verbindung zwischen der Qualifizierung von Fachkräften und der Prozessqualität in Kindertageseinrichtung angenommen:

„Aus mehreren Untersuchungen wurde deutlich, dass das allgemeine Ausbildungsniveau – gepaart mit einer speziellen Ausbildung für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter – einen unmittelbaren Einfluss auf die Qualität des pädagogischen Prozesses und auf die an der Entwicklung und schulischen Kompetenzen der Kinder ablesbaren Ergebnisse hat“

(EACEA, 2009, S. 35)³². Der Bericht zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa fordert hierzu „die Qualität der Leistungen anzuheben und insbesondere die Anforderungen an die Qualität der Ausbildung des Personals heraufzusetzen“ (EBD., S. 16). Die Frage der Qualität in einer außerfamiliären Betreuungsform knüpft folglich an der Frage der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte an, die nachstehend betrachtet wird.

c) *Qualifikationsniveau frühpädagogischer Fachkräfte*

Vor dem Hintergrund der vorherigen Ausführungen zur Qualität von Kindertageseinrichtungen folgt ein Überblick über die Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften.

Historisch betrachtet setzte der Bedarf an Fachkräften mit der Eröffnung außerfamiliärer Betreuungsformen ein (vgl. Kapitel 1.1). Folglich ist die Qualifizierung der Fachkräfte ebenfalls historisch geprägt. Nach der Implementierung von Ausbildungen zum/zur Erzieher/in wurden

³² Die Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) (2009, S. 35) führt hierzu Studien auf, die Zusammenhänge zwischen der Strukturqualität und der Prozessqualität herausstellen.

diese hauptsächlich an Fachschulen umgesetzt. Hierfür entstanden in den letzten zehn Jahren in Deutschland frühpädagogische Qualifikationsprofile, die für die Anforderungen und die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte verfasst wurden (vgl. u. a. DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, 2011b; BUNDESGEMEINSCHAFT BILDUNG UND ERZIEHUNG IN DER KINDHEIT (BAG-BEK), 2009; JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ UND KULTUSMINISTERKONFERENZ (JFMK-KMK), 2010).³³ Einen verbindlichen Referenzrahmen, der die Qualitätsanforderungen an die Arbeit im Elementarbereich bundeslandübergreifend zusammenfasst, liegt jedoch nicht vor (vgl. u. a. FRÖHLICH-GILDHOFF und VIERNICKEL, 2010, S. 107).

Seit 2004 ist eine neue Entwicklung zu verzeichnen, denn es entstanden an Deutschlands Hochschulen Bachelor- und Masterstudiengänge für Frühpädagogik deren Anzahl sich jährlich steigert. 2004 gab es insgesamt drei frühpädagogische Studiengänge, aktuell sind 120 in der Datenbank der WiFF³⁴ registriert. In Bezug auf die Erschließung neuer frühpädagogischer Studiengänge äußerte sich die JUGENDMINISTERKONFERENZ (JMK) (2005, PUNKT 4) in ihrem Beschluss folgendermaßen:

„Im Kontext der zunehmenden Bedeutung der frühen Bildung und des Bildungsauftrages von Kindertagesstätten nimmt die Jugendministerkonferenz die in verschiedenen Bundesländern eingerichteten Bachelor-Studiengänge zur Bildung und Erziehung im Kindesalter mit Interesse zur Kenntnis. Sie werden als ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung der Qualifikationsstruktur im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung angesehen, insbesondere im Hinblick auf die Qualifizierung für Leitungsaufgaben oder andere herausgehobene Funktionen (z.B. Praxisberatung)“.

Im vorherigen Zitat wird deutlich, dass das Qualifikationsniveau auf Hochschulebene in einen Zusammenhang mit der Qualifikationsstruktur in der Praxis gesetzt wird.³⁵ Welche Konsequenzen die unterschiedlichen Ausbildungsniveaus für die tarifliche Einstufung haben, bleibt bis heute ungeklärt.³⁶

Vor diesem Hintergrund lohnt sich der Blick auf die Statistik 2006 bis 2012 über die formalen Qualifikationen von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen:

Tabelle 2: Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen nach formaler Qualifikation in Deutschland 2006 bis 2012 (STATISTISCHES BUNDESAMT zit. n. BMFSFJ, 2014a, S. 24)³⁷

³³ Einen ausführlichen Überblick über „Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit“ hat die ROBERT BOSCH STIFTUNG (2011) veröffentlicht.

³⁴ www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung/studium/

³⁵ Für die Bachelorstudiengänge der frühen Kindheit entwickelte die ROBERT BOSCH STIFTUNG (2008) einen Orientierungsrahmen für Hochschulen.

³⁶ Die Studie zum „Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt“ gibt einen ersten Überblick (PROJEKTGRUPPE ÜFA, 2003). Im Rahmen dieser Studie wurde eruiert, dass nur ein Viertel der befragten Absolventen eine akademikeradäquate Vergütung erreicht (vgl. SMIDT, THEISEN & FUCHS-RECHLIN, 2014, S. 197).

³⁷ Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, 2014a, S. 24) führt zu der Statistik Folgendes an: „Im Jahr 2012 wird aufgrund eines anderen Aufbaus der Standardtabellen der Berufsausbildungsabschluss ‚Heilerziehungspfleger/-in‘ nicht wie zuvor der Kategorie ‚Sonstiges‘, sondern der Kategorie ‚Fachschulabschluss‘ zugeordnet. Ferner gehörten 2006 bis 2011 zu der Kategorie ‚Berufsfachschulabschluss‘ die Abschlüsse ‚Kinderpfleger/-in‘ und ‚Assistent/-in im Sozialwesen‘, im Jahr 2012 zählen zu dieser Kategorie ebenso die Abschlüsse ‚Familienpfleger/-in‘ und ‚soziale/medizinische Helferberufe‘, die zuvor der Kategorie ‚Sonstiges‘ zugeordnet waren“.

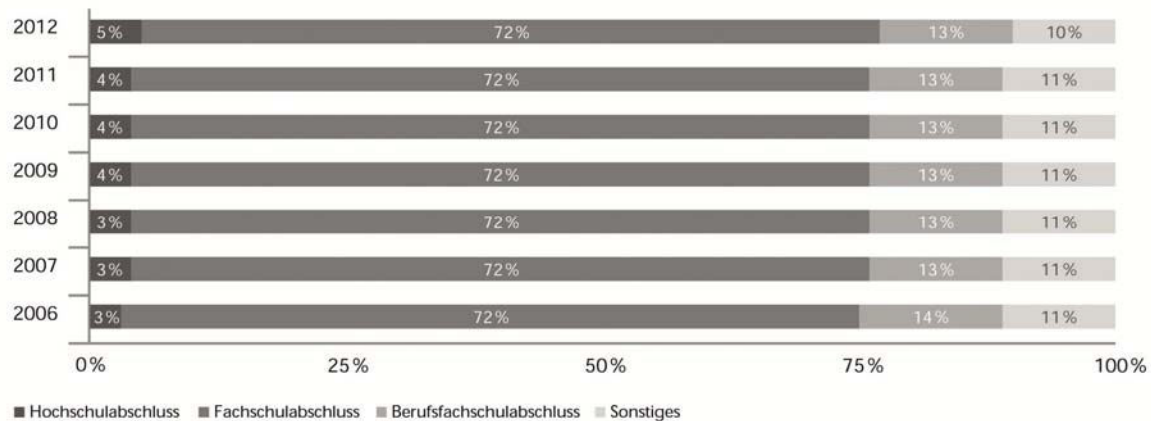


Tabelle 2 zeigt auf, dass Fachkräfte mit Hochschulabschluss unterrepräsentiert sind und sich dies bis 2012, acht Jahre nach der Implementierung frühpädagogische Studiengänge, kaum geändert hat. Die ROBERT BOSCH STIFTUNG (2011, S. 9) zieht zur Ausbildungssituation frühpädagogischer Fachkräfte folgende Schlussfolgerung:

„Die Unübersichtlichkeit bestehender Ausbildungsangebote resultiert wesentlich aus einem Umstand: Bislang liegt kein – für alle Ausbildungsangebote geltender – gemeinsamer Bezugsrahmen vor, der Ausbildungsstandards formuliert. Die Ursache liegt unter anderem darin, dass sich die Frühpädagogik bislang nicht zu einer eigenen Wissenschaftsdisziplin entwickeln konnte“.³⁸

Dieser Umstand ist der Situation geschuldet, dass das Gebiet der Frühpädagogik erst seit 2004 an Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten angesiedelt ist, wobei die Universitäten im Vergleich³⁹ zu den anderen Ausbildungsstätten nur gering vertreten sind. Da bis heute wissenschaftliche Forschung hauptsächlich an Universitäten stattfindet hat dies Auswirkungen auf die Forschungslandschaft der frühen Kindheit (vgl. dazu auch Kapitel 5.2.1). Das fehlende wissenschaftlich eruierte Wissen zur Qualität in Kindertageseinrichtungen hat wiederum Auswirkungen auf das Wissen über das Qualifikationsniveau frühpädagogischer Fachkräfte. Wie LÖW und GEIER (2014, S. 87) hierzu passend formulieren:

„Was tagtäglich im Kindergarten passiert, ist ein dunkler Fleck in der Forschungslandschaft. Diese Unkenntnis hat u. a. zur Folge, dass zwar normativ darüber gestritten wird, wie ErzieherInnen ausgebildet werden sollen, jedoch niemand empirisch gesichert weiß, welche Qualifikationen ErzieherInnen in der Praxis brauchen bzw. wie sie ihre Qualifikationen verwerten können“.

Im internationalen Vergleich stellte sich ein erheblicher Nachholbedarf für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bis zum Schuleintritt in Deutschland heraus (vgl. u. a. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), 2009; FTHENAKIS, 2004;

³⁸ Für einen Überblick über die frühpädagogische Ausbildungslandschaft unter Berücksichtigung von Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula sei auf PASTERNAK und SCHULZE (2010) verwiesen.

³⁹ Ein Überblick über die akademische Qualifizierung im Spiegel der Stellenausschreibungen für frühpädagogische Professuren ist bei KRÜGER und LÜTKE-ENTRUP (2008) aufgeführt.

FTHENAKIS & OBERHUEMER, 2010; KARNATZ, 2008). Dabei wird auch deutlich, dass Erzieher_innen in fast allen europäischen Ländern auf Hochschulniveau ausgebildet werden, nicht aber in Deutschland. In einer internationalen Vergleichsanalyse stellt KARNATZ (2008, S. 116f) Folgendes heraus: „Neben Österreich bietet Deutschland das formal niedrigste Berufsniveau in der frühkindlichen Bildung“. Als Begründung führt KARNATZ (2008, S. 117) an, dass der Beruf der Erzieher_innen in Deutschland aus ursprünglich drei eigenständigen Berufen entstanden ist: „der Kindergärtnerin, der Hortnerin und der Heimerzieherin“. Unter besonderer Betrachtung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren ist jedoch ein allgemein schlechteres Berufsniveau für die Betreuung zu verzeichnen. Im Gegensatz zu den meisten europäischen Nachbarn werden Kinder unter zwei, bzw. drei Jahren in Deutschland, „traditionell durch Personal aus dem Bereich der Gesundheits- und Sozialpflege betreut“ (EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA), 2009, S. 110).⁴⁰ Als Grund für die bisher unzureichende Professionalisierung und die fehlende gesellschaftliche sowie politische Anerkennung der pädagogischen Arbeit mit Kleinstkindern in Deutschland, führt EVERS (2012, S. 492) an, dass der Erzieherberuf aus dem Fürsorgesystem entstanden ist und die notwendigen Qualifikationen der mütterlichen Fürsorge zugeordnet wurden. Das entspricht den internationalen Forschungsergebnissen der EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA) (2009, p. 14), welche aufdecken, dass in den Einrichtungen für Kinder unter drei Jahren nach wie vor der Betreuungsauftrag im Vordergrund steht. In den meisten europäischen Ländern gibt es ebenfalls noch keine zentralen Empfehlungen oder curricularen Richtlinien in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren (vgl. EBD., p. 13).⁴¹ Das Forschungsdesiderat in der frühen Kindheit ist folglich auch international anzutreffen, obgleich im Fachdiskurs anerkannt ist, dass „the pre-primary age is an especially sensitive period in children’s development“ (EBD., p. 11).

Nach der Einführung in die vielfältige Ausbildungsstruktur frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland, erweist sich ein Einblick in die für die vorliegende Untersuchung relevanten Ausbildungsinhalte ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ und ‚Bewegung‘ als schwierig. Die meisten Fachschulen in Deutschland weisen kein eigenes Curriculum aus, sodass sie dahingehend nicht überprüft werden können. Alternativ sollen nun die bundeslandspezifischen Rahmenlehrpläne untersucht werden. In der Analyse dieser zum Schwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ verzeichnen FRÖHLICH-GILDHOFF und VIERNICKEL (2010, S. 114), dass höchstens ein allgemeiner Fokus in den Rahmenlehrplänen vorliegt und spezifische Ausbildungsinhalte zu dieser Altersspanne „nur schwer bzw. gar nicht zu identifizieren sind“. Der Bildungsbereich ‚Bewegung‘ wird in den Rahmenlehrplänen unterschiedlich aufgenommen und „selten in seiner lernbereichsübergreifenden Bedeutung erkannt“ (FISCHER, 2014, S. 22). Im Unterschied dazu weisen Hochschulen die Curricula der Studiengänge aus. Nur leider sind diese sehr unterschiedlich in ihrer Schwerpunktsetzung. Zum Untersuchungsschwerpunkt

⁴⁰ Einen detaillierten Einblick in die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Betreuung von Kleinstkindern liefert der Bericht „Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa“ (EACEA, 2009, S. 109-122).

⁴¹ Eine Ausnahme stellen die angloamerikanischen Länder und Nordeuropa dar, die bereits Forschungen zur außerfamiliären Betreuung aufweisen können. Hier lohnt sich ein Blick über den Tellerrand, obgleich Wissen zwischen unterschiedlichen Bildungswesen nicht eins zu eins übertragbar ist und empirisch begleitet werden müsste.

„Kinder in den ersten drei Lebensjahren“ berichten FRÖHLICH-GILDHOFF und VIERNICKEL (2010), dass in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften die Bedarfe dieser Altersspanne noch nicht sichergestellt sind. SCHNEIDER (2013, S. 147) führt zur Qualität der außerfamiliären Unterbringung von Kindern bis zu drei Jahren an, dass es an Fachkräften mangelt, die qualifiziert und kompetent für die pädagogische Begleitung dieser Altersspanne sind. Im Bezug zum Themenaspekt „Bewegung“ als Ausbildungsinhalt wird deutlich, dass dieser in den Studiengängen kaum aufgegriffen wird (vgl. FISCHER, 2014, S. 22).⁴² Resümierend kann festgehalten werden, dass weder die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren noch der Bildungsbereich „Bewegung“ in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte ausreichend aufgenommen und inhaltlich festgelegt ist.

Die vorherigen Ausführungen von Qualitätsaspekten der Bildung, Betreuung und Erziehung hatte nicht den Anspruch, diese in allen Einzelheiten darzustellen. Vielmehr wurde in der Auseinandersetzung damit ersichtlich, dass weder allgemein noch speziell für die Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren wissenschaftlich generierte Qualitätsaspekte vorliegen und folglich auch der Bildungsbereich „Bewegung“ davon betroffen ist. Dennoch wird mit Blick auf einen qualitativen Betreuungsausbau ein Professionalisierungserfordernis ersichtlich. Im Kompetenzdiskurs im Rahmen frühpädagogischer Aus- und Weiterbildungen und der Professionalisierungsdebatte⁴³ im frühpädagogischen Feld wird eine historisch zu verzeichnende Änderung hinsichtlich der Aufgaben frühpädagogischer Fachkräfte beschrieben (vgl. u. a. FRÖHLICH-GILDHOFF et al., 2011; MISCHO & FÖHLICH-GILDOFF, 2011; THOLE, 2008). ANDERS und ROBBACH (2013, S. 189) führen diesbezüglich aus: „Gestiegene Anforderungen und Erwartungen an den frühkindlichen Bildungsbereich haben auch zu einer Debatte über die notwendigen Voraussetzungen auf Seiten der frühpädagogischen Fachkräfte, den notwendigen professionellen Kompetenzen, geführt“. Der Betreuungsausbau in Kindertageseinrichtungen erweitert zudem das Aufgabenspektrum frühpädagogischer Fachkräfte und stellt eine familienergänzende Betreuung vor weitere qualitative Herausforderungen (vgl. u. a. BECKER-STOLL, 2010, S. 19f; SCHNEIDER, 2013, S. 146). Obwohl das BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ, 2003, S. 11) bereits 2003 konstatierte, dass „das bisherige Qualifizierungssystem für Erzieherinnen und Erzieher in mehrerer Hinsicht unangemessen ist“, wurden die qualitativen Aspekte bildungspolitisch seitdem nicht ausreichend in den Blick genommen. Die vorherigen Ausführungen stellen hierzu einen deutlichen Bedarf heraus.

⁴² Für einen bundesweiten Überblick des Stundenvolumens zur Bewegung in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften an Fachschulen sei auf KRÜGER (2011, S. 5) verwiesen.

⁴³ MISCHO und FÖHLICH-GILDOFF (2011, S.10) definieren Desiderate für eine Empirie basierte Professionalisierung des frühpädagogischen Personals.

3 Die motorische Entwicklung von Kleinstkindern und die Bedeutungsdimensionen der Bewegung

Zur Bedeutsamkeit von Bewegung in der frühen Kindheit wird in einem ersten Schritt die motorische Entwicklung als Entwicklungsaufgabe beleuchtet (a). Des Weiteren wird die Relevanz des Bildungsbereichs ‚Bewegung‘ auf Grundlage von Bedeutungsdimensionen der Bewegung für die Bildungs- und die Entwicklungsprozesse des Kindes dargestellt (b).

a) Die motorische Entwicklung in der frühen Kindheit

An erster Stelle ist anzubringen, dass die motorische Entwicklung hauptsächlich in der frühen Kindheit vollzogen wird und der Erwerb einzelner motorischer Kompetenzen auf den weiteren Verlauf der Bewegungsentwicklung Einfluss nimmt. ZIMMER (2014a, S. 88–91) unterteilt die motorische Entwicklung im Elementarbereich in drei Phasen: Die motorische Entwicklung im Säuglingsalter umfasst den Erwerb des gezielten Greifens, der aufrechten Haltung und der ersten selbstständigen Fortbewegung. Vom ersten bis dritten Lebensjahr steht der Erwerb von Grundbewegungsformen im Mittelpunkt. Ab dem vierten bis zum sechsten Lebensjahr ist dann die Ausdifferenzierung und Verbesserung der im Kleinkindalter erworbenen Bewegungsgrundformen von der Grobform zur Feinform das zentrale motorische Entwicklungsziel.

Dies wird durch die folgende Abbildung deutlich, welche die motorische Entwicklung illustriert.

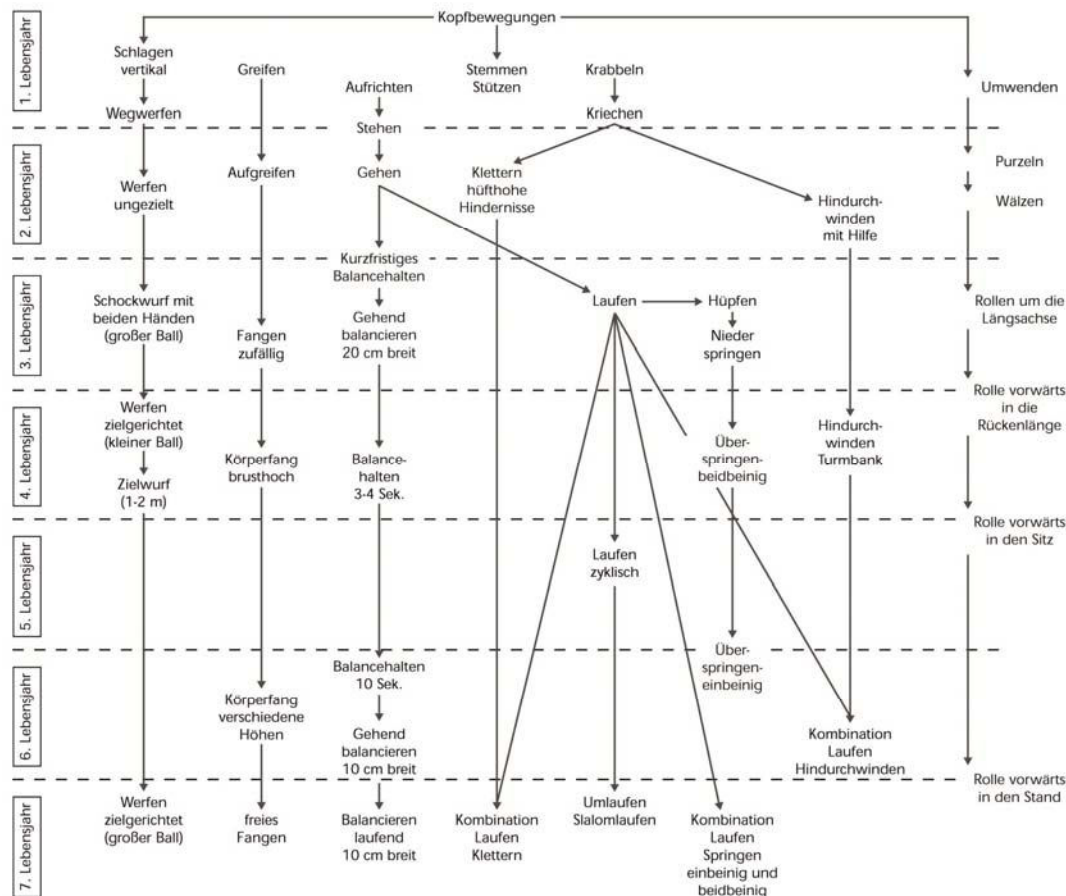


Abbildung 2: Motorische Entwicklung (ROTH, 1982, zit. nach ZIMMER, 1993, S. 72)

Abbildung 2 verdeutlicht, dass motorische Fertigkeiten aufeinander aufbauen und Entwicklungsverläufe individuell unterschiedlich ablaufen. Die motorische Entwicklung findet dabei in Zyklen statt, die in instabil und kurzfristige bis langfristig-stabile, unterschieden werden (vgl. u. a. SACHER, 2011; ZIMMER, 2004a). ZIMMER (2014a, S. 84) kennzeichnet die motorische Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren durch die Prinzipien der Differenzierung und der Integration: „Die Differenzierung kennzeichnet [...] eine fortschreitende Verfeinerung, Erweiterung und Strukturierung von Funktionen und Verhaltensweisen“. Dieser Lernprozess bildet im Gehirn Schaltstellen, indem die motorischen Einzelleistungen miteinander verbunden und aufeinander abgestimmt werden. Durch die Integration einzelner Bewegungselemente wird der Aufbau von Bewegungsmustern eingeleitet. Die Entwicklungsprinzipien der Differenzierung und Integration stehen in einem Wechselverhältnis und können „sowohl auf *physiologischer Ebene* (Zentrales Nervensystem) als auch auf *motorischer und psychischer Ebene* (emotionale Reaktionen) beobachtet werden können“ (ZIMMER, 1993, S. 69f; Herv. i. Orig.). Die motorischen Fertigkeiten von Kindern zwischen null und sechs Jahren sind sehr unterschiedlich und weisen auf einen großen Zuwachs in der motorischen Entwicklung, insbesondere in den ersten drei Lebensjahren, hin. MICHAELIS (2004) thematisiert diesbezüglich die Komplexität der motorischen Entwicklungsverläufe von Kindern und zeigt die

Schwierigkeit einer Beurteilung der individuell-varianten Entwicklung auf.⁴⁴ Denn die motorische Entwicklung ist „durch individuelle, variante Verläufe soweit durch Inkonsistenzen (Diskontinuitäten) als Phänomene einer genetischen Varianz, aber auch als adaptiver Prozess, sich an vorgegebene Lebensbedingungen anpassen und durch Erfahrung lernen zu können“ (MICHAELIS, 2011, S. 135) charakterisiert. Ursachen für die individuellen Unterschiede in den Entwicklungsverläufen sind nach ZIMMER (2014a, S. 89) auch „in den verschiedenartigen Umweltbedingungen, in den Kinder aufwachsen, zu suchen“. In der Konsequenz nehmen die Erfahrungsmöglichkeiten, sowohl in der familiären als auch außerfamiliären Unterbringung, Einfluss auf die motorische Entwicklung des Kindes. Die motorische Entwicklung ist in Abbildung 2 in die Zeitspanne bis Ende des siebten Lebensjahres eingefasst. Zum Untersuchungsschwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ ist anzubringen, dass die motorische Entwicklung eine elementare Entwicklungsaufgabe darstellt. Dies entspricht der entwicklungspsychologischen Fachliteratur: Bewegung ist in allen Entwicklungsmodellen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren anzutreffen, obgleich sich diese hinsichtlich Schwerpunkten und in Bezug auf die Altersspanne unterscheiden.⁴⁵ Der Überblick der Entwicklungsmodelle verdeutlicht die Mehrdimensionalität: Kinder befinden sich in einem Netz von Entwicklungsaufgaben, in die die Bewegung eingebettet ist.⁴⁶

b) *Die Bedeutungen von Bewegung für die Bildungs- und die Entwicklungsprozesse des Kindes*

An zweiter Stelle sollen die Bedeutungen von Bewegung für die Bildungs- und die Entwicklungsprozesse des Kindes dargestellt werden. Im Forschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ wurden hierzu fünf Dimensionen aufgedeckt, welche im Folgenden angeführt werden (SCHNEIDER et al., 2015, S. 40-43; vgl. dazu auch FISCHER et al., 2016):

Die personale/ psychisch-emotionale und kognitive Bedeutung von Bewegung

Die personale Bedeutung der Bewegung kennzeichnet den Bereich der Erfahrung des Selbst, „indem das Kind [sich, Anm. d. Verf.] in seiner Bewegung und durch sie die eigene Person erlebt und erfährt“ (SCHNEIDER et al., 2015, S. 41). Dabei kann das Kind sowohl Autonomien in Form vom Treffen eigener Entscheidungen erleben, als auch auf „Grenzen und ggf. Einschränkungen“ (EBD., S. 41) stoßen. Sichtbar wird an dieser Stelle, dass Bewegung eine größere Rolle als das bloße Fortbewegen spielt. In Bezug auf die personale Bedeutung der Bewe-

⁴⁴ Er definiert zur Orientierung sogenannte Grenzsteine der Körpermotorik. MICHAELIS (2011, S. 133) unterscheidet folgende Variabilitäten einer individuellen motorischen Entwicklung: eine interindividuelle Variabilität, eine intraindividuelle Variabilität, Inkonsistenzen (Diskontinuitäten) und eine transkulturelle Variabilität.

⁴⁵ Im Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) werden verschiedene Modelle und Entwicklungsbereiche für Kinder in den ersten drei Lebensjahren vorgestellt (vgl. DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, 2011a).

⁴⁶ GÖSSING (1993, S. 163, Herv. i. Orig.) kritisiert an dieser Stelle: „Obwohl in dieser entscheidenden Lebensphase alle Entwicklungsschritte und -erträge in besonderer Weise mit der Bewegung zusammenhängen, **ist der motorischen Entfaltung in der Entwicklungspsychologie die geringste Beachtung zuteil geworden**. Sprachentwicklung, Sozialisation, Begriffsbildung und die Entfaltung der kognitiven Fähigkeiten sind offensichtlich gewichtigere Themen als die Entwicklung des Bewegungsvermögens“. Auch hier wird deutlich, dass Entwicklungsaufgaben in der Kindheit parallel stattfinden.

gung unterstützt sie das Kind in seiner individuellen „Erkenntnisgewinnung und personalen Selbstgestaltung“ (EBD., S. 41).

Resümierend kann festgehalten werden, dass nach SCHNEIDER et al. (2015, S. 41) „kognitive und emotionale Aspekte der Körpererfahrung im Vordergrund“ stehen und „Bewegungsaktivitäten“ nicht abzukoppeln sind von „psychischen Zuständen wie Neugier und Spannung, Aufregung, Anstrengung, aber auch Enttäuschung“, durch die das Kind „über Gefühlsverarbeitung seine personalen Kompetenzen entdeckt, seine Persönlichkeit entwickelt“.

Die sozial-kommunikative Bedeutung von Bewegung

Bewegung wird in Zusammenhang mit sozialen Bezügen nicht nur als „Medium der sozialen Erfahrung“ verstanden, sondern auch als „Basis für soziale Beziehungen“ (EBD., S. 42). Bewegung bzw. körperliche Aktivität erhält somit die Funktion als „soziale(s) Beziehungsreertoire“ (EBD., S. 42). Hierzu ist anzumerken, dass Beziehungserfahrungen stets in einen kulturellen und sozialen Rahmen eingebettet sind und die geltenden Werte innerhalb von „sozialen Bedeutungsmustern spezifisch erlernt werden“ (EBD., S. 42) müssen. Somit stellen „Bewegungssituationen in der Gruppe (...) ein ideales Kommunikations- und Lernfeld“ (EBD., S. 42) dar, die pädagogisch bewusst zu gestalten sind. In der sozialen Interaktion lernt das Kind, sich „mit anderen zu vergleichen und selbst einzuschätzen“ (EBD., S. 42). In dem Prozess des bewegenden Miteinanders können Kinder lernen, sich gegenseitig zu unterstützen bzw. zu helfen.

Die instrumentelle und produktive Bedeutung von Bewegung

Die dritte Dimension umfasst die instrumentelle und produktive Bedeutung von Bewegung. Hierzu zählen alle Bewegungsabläufe, ohne dass zwischen alltäglichen oder sportlichen Aktivitäten unterschieden wird. Die Bewegung kann dabei als „Werkzeug“ für bestimmte Tätigkeiten, „etwas greifen, erreichen, festhalten“ bezeichnet werden, beziehungsweise als funktional – zum Beispiel im Rahmen von „Treppen steigen, Radfahren, Balancieren, Tanzen“ (EBD., S. 42).

Die explorative Bedeutung von Bewegung

Die explorative Bedeutung von Bewegung ist insbesondere für die Jahre der Kindheit wichtig. Kinder entdecken ihre Umwelt in Zusammenhang mit Bewegungsaktivitäten. Sie erkunden und erfahren ihre Umgebung, indem sie sich in ihr bewegen. Somit werden durch Bewegung im Kindesalter die „wahrnehmend-erfahrenden Kompetenzen“ (EBD., S. 42) gefördert. Das Kind erlebt, „sich im Bewegungsspiel zu verlieren, mit der Aufgabe eins zu sein (flow) und individuelle Lösungswege für (selbst gestellte) Aufgaben zu finden“ (EBD., S. 42).

Die impressive und expressive Bedeutung der Bewegung

Dieser Bedeutungsdimension liegt der Prämisse zugrunde, dass innerhalb von Bewegungsabläufen Erfahrungen über alle Sinne aufgenommen werden. SCHNEIDER et al. (2015, S. 43) beschreiben, dass „ganzheitliche Körpererfahrungen sehr stark emotionale, vorreflexive Prozesse“ darstellen, „die die Empfindungsfähigkeit des Kindes berühren“. Gleichzeitig können Personen im Rahmen von Bewegungsaktivitäten eigene „Gefühle und persönliche Themen über Körper und Bewegung [ausdrücken und ausleben]“ (EBD., S. 43).

Die aufgeführten fünf Bedeutungsdimensionen werden nicht als getrennt voneinander verstanden und können sich in der Praxis „durchaus überlagern und ergänzen“ (EBD., S. 41). Die Ausführungen der Bedeutungsdimensionen zeigen, dass sich die Relevanz der motorischen Entwicklung für Kinder von null bis drei Jahren nicht auf rein funktionale Aspekte beschränkt.

4 Zusammenfassung

Im Folgenden soll ein zusammenfassender Blick auf die Kapitel 1, 2 und 3 gelenkt werden, um resümierend zentrale Erkenntnisse in Bezug auf die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und den Schwerpunkt ‚Bewegung‘ herauszustellen.

Als zentrale Erkenntnis ist festzuhalten, dass Kindheit nicht nur eine definierte Altersspanne im Lebensverlauf ist, sondern immer in die jeweilige gesellschaftlich-kulturelle Umwelt eingebettet ist. In der historischen Betrachtung von Kindheit wird deutlich, dass Bildung, Betreuung und Erziehung gesellschaftlich und politisch geprägt sind und über Generationen hinweg ein Wandel dieser Trias festzustellen ist. Die Betreuungs- und Erziehungspflicht gegenüber Kindern oblag ursprünglich der Familie. Erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden in Deutschland Betreuungseinrichtungen für Kinder vor dem Schuleintritt. Die Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung deckt zur institutionellen Unterbringung unter anderem eine Konkurrenz zwischen einer familiären und einer außerfamiliären Betreuung und Erziehung auf. Ein weiteres zentrales Moment dieser Ausführungen liegt in der stiefmütterlichen Behandlung des Elementarbereichs. Obwohl der Elementarbereich als die Basis des Bildungssystems bereits im Jahre 1970 erkannt wurde (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1970), ist der Bildungsanspruch für Kinder in den ersten drei Lebensjahren erst seit 1990/ 1991 mit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) gesetzlich gesichert (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015b). Vor diesem Zeitpunkt waren Kinder in den ersten drei Jahren von Bildungsangeboten in außerfamiliären Betreuungsformen weitestgehend ausgeschlossen. Eine einheitliche ministerielle Zuordnung⁴⁷ von Kindertageseinrichtungen lässt sich bis heute nicht vorfinden, auch die Wiedervereinigung Deutschlands im Jahr 1990 und dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) haben nicht dazu geführt. Aufgrund der Länderhoheit und des Subsidiaritätsprinzips der Trägerhoheit ist in Deutschland eine hohe Varianz an pädagogischen Konzepten und Trägerprofilen in Kindertageseinrichtungen zu verzeichnen.

Als eine historisch entscheidende Entwicklung bezüglich der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinstkindern wurde der Betreuungsausbau in Deutschland angeführt. Erste Grundlagen hierzu wurden 2004 mit dem Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) (BMFSFJ, 2004) beschlossen, und seit 01. August 2013 existiert der Rechtsanspruch für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr auf einen Platz in einer Tageseinrichtung. Hierzu wurden die relevanten gesetzlichen Verankerungen im Rahmen des Kinderförderungsgesetz (KiföG) (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2008b) diskutiert. Festzuhalten ist, dass die gesetzlichen Bestimmungen eine eher quantitative Ausrichtung des Betreuungsaubaus förderten und weniger die Qualität institutioneller Unterbringung von Kleinstkindern im Fokus stand. Die quantitative Ausrichtung wird in der politische Argumentation des Kinderförderungsgesetzes (KiföG) deutlich. Zu erkennen ist, dass kaum bis gar aus Sicht der Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten des Kindes argumentiert wurde. Vielmehr wirkt Bildung als Funktionssystem für Politik, Familie und Wirtschaft. Abschließend wurden die derzeitigen rechtlichen Vorgaben in

⁴⁷ Kindertageseinrichtungen sind je nach Bundesland entweder dem Sozialwesen oder dem Kultus- bzw. Schulbereich zugeordnet (vgl. Kapitel 1.1).

Deutschland zur Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen dargelegt. Dabei wurde ersichtlich, dass Kindertageseinrichtungen einen eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag vonseiten des Staates erhalten haben (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015b, § 22 Abs.2 SGB VIII). Die Ausgestaltung des Bildungsauftrags wurde in landeseigenen Bildungsplänen unterschiedlich konkretisiert. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass diese nicht in allen Bundesländern verbindlich umgesetzt werden müssen. Es fehlt zudem ein bundesweites Bildungsverständnis in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, welches die Unterstützung der Bildungsprozesse des Kindes vonseiten der Fachkräfte expliziert.

Das Kapitel 2 beleuchtet die Ausgestaltung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags in Kindertageseinrichtungen mit Blick auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Hierzu wurde zunächst die Definition der Begriffe Bildung, Betreuung und Erziehung betrachtet und eine begriffliche Abgrenzung herausgearbeitet. Der Betreuungsauftrag ist per Definition eindeutig abgrenzbar, da hierbei die Fürsorge für das leibliche und seelische Wohl des Kindes im Mittelpunkt steht. Die Begriffe Bildung und Erziehung hingegen haben sich historisch deutlich gewandelt. So wurde für die ersten Institutionen in der öffentlichen Kleinkinderziehung nur der Erziehungsbegriff gebraucht. Ergänzt wurde dieser um den Bildungsauftrag für Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen mit Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990/1991 (SGB VIII) (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG, 2015b). In der einschlägigen Literatur ist erkennbar, dass die beiden Begriffe oft synonym verwendet werden und eine wechselseitige Bezugnahme besteht. Daher gestaltet sich eine begriffliche Abgrenzung zwischen Bildung und Erziehung als schwierig. Nach einer Klärung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich der beiden Begriffe wurde mit Blick auf Kindertageseinrichtungen und den Untersuchungsschwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ folgende Konklusion zur begrifflichen Klärung erläutert: Die Altersspanne ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘, gilt als der Beginn und die Grundlage der Bildungsbiografie eines Menschen. Die Selbstbildungs-, Erziehungs- und Bildungsprozesse in dieser Altersspanne bedingen sich gegenseitig. Folglich werden Bildung und Erziehung als komplementäre Begriffe verstanden. In der Schlussfolgerung sollten alle drei Begriffe als Prämissen in eine Didaktik für das professionelle Handeln einer Fachkraft in der Frühpädagogik und den Bildungsbereich ‚Bewegung‘ aufgenommen werden. Hier ist jedoch ein deutliches Forschungsdesiderat zu erkennen. Die aktuelle Situation zeigt, dass eine systematische, theoretisch begründete und empirisch gestützte Didaktik der frühen Kindheit fehlt. Das Fehlen einer Didaktik ist unter anderem eine logische Konsequenz aus den unklaren Begriffsdefinitionen der Trias, die zuvor diskutiert wurden und den Auftrag an Kindertageseinrichtungen grundlegend bestimmen. Erst durch eine Entwicklung didaktischer Grundlagen kann herausgestellt werden, wie frühpädagogische Fachkräfte den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag umsetzen und Kinder in ihren Entwicklungsprozessen unterstützen können. In diesem Zusammenhang wird das professionelle Handeln als Teil der Qualität in Kindertageseinrichtungen betrachtet. Denn auch bezüglich der Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen lassen sich keine einheitlichen und verbindlichen Standards aufweisen. Vor dem Hintergrund des entscheidenden Einflusses der pädagogischen Qualität auf die Entwicklungschancen von Kindern sollten Qualitätskriterien entwickelt und evidenzbasiert untersucht werden. Das fehlende wissenschaftlich eruierte Wissen zur Qualität in Kindertageseinrichtungen hat wiederum Auswirkungen auf das Wissen über das Qualifikationsniveau frühpädagogischer Fachkräfte. Mit Blick auf die Ausbildungslandschaft wird deutlich, dass die Vermitt-

lung von Fachwissen für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und für den Bildungsbereich ‚Bewegung‘ noch nicht sicher gestellt ist.

Folglich zeigt sich hier ein deutliches Spannungsfeld zwischen dem gesetzlich verankerten Auftrag zur Bildung, Betreuung und Erziehung einerseits und der Umsetzung andererseits. Resümierend kann festgehalten werden, dass es kaum forschungsbasiertes Wissen gibt, wie eine frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren aussehen müsste. Folglich bleibt unklar, wie dieser Auftrag umgesetzt werden soll. Um es mit den Worten von LÖW auf GEIER (2014, S. 87) zu formulieren: „Was tagtäglich im Kindergarten passiert, ist ein dunkler Fleck in der Forschungslandschaft“. In der logischen Konsequenz befinden sich Fachkräfte in einem individuellen Passungsverhältnis zwischen dem formellen Rechtsanspruch und der Realisierung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrages. Da keine verbindlichen Vorgaben diesbezüglich existieren, gibt es eine hohe Varianz in der praktischen Ausgestaltung. Eine qualitätsvolle Bildung, Betreuung und Erziehung ist, trotz des gesetzlichen Auftrages, in Kindertageseinrichtungen nicht gesichert. An dieses Spannungsfeld setzt das vorliegende Forschungsinteresse mit dem Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘ an.

Die Ausführungen zur motorischen Entwicklung von Kleinstkindern und den Bedeutungsdimensionen von ‚Bewegung‘ (Kapitel 3) decken auf, dass der Bewegung eine zentrale Bedeutung für Kinder im Elementarbereich zugesprochen werden muss. Genau in dieser Zeitspanne vollzieht das Kind grundlegende Aspekte der motorischen Entwicklung. Die motorische Entwicklung der Kinder weist in dieser Altersklasse individuell variante Entwicklungsverläufe auf. Gleichzeitig bauen einzelne Entwicklungsschritte aufeinander auf, wodurch der Erwerb einzelner Kompetenzen auf den weiteren Verlauf der Bewegungsentwicklung Einfluss nimmt. Folglich ist es für die motorische Entwicklung von Kleinstkindern entscheidend, dass diese die einzelnen Entwicklungsschritte vollziehen können und in diesen durch frühpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen unterstützt und begleitet werden. Die Bedeutsamkeit von Bewegung für die Entwicklung des Kindes wird auch von SCHNEIDER et al. (2015, S. 40-43) herausgestellt, die hierzu fünf Bedeutungsdimensionen herausstellen.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen soll im Folgenden das dieser Untersuchung zugrundeliegende Forschungsinteresse präsentiert werden. Daran anknüpfend wird das methodische Vorgehen und die Forschungslage zum Themenschwerpunkt ‚Bewegung im Elementarbereich‘ beleuchtet werden.

III. Erkenntnisinteresse, Forschungslage und Forschungsdesign

Im Folgenden wird die methodische Vorgehensweise der Untersuchung erläutert. Dabei gliedert sich Kapitel III in zwei Kapitel.

In Kapitel 5 wird der Fokus auf das Forschungsinteresse gelegt und die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung hergeleitet und erläutert. Daraufhin wird die für die vorliegende Untersuchung relevante Forschungslage analysiert. Bevor dann das Forschungsdesign in seiner Gänze beschrieben wird, schließt Kapitel 5 mit der methodologischen Verortung ab.

In Kapitel 6 steht das entwickelte Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung im Mittelpunkt der Betrachtung. Hierzu wird zunächst die Datenerhebung expliziert. Nach der Erläuterung der Datenaufbereitung wird die Datenauswertung ausführlich dargestellt.⁴⁸ Als weiterer Teil des Forschungsdesigns wird die Hinzuziehung eines Reviewverfahrens vorgestellt und begründet. Abschließend wird das Forschungsdesign kritisch reflektiert.

5 Erkenntnisinteresse, Forschungslage und methodologische Verortung

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung dargestellt und begründet. Dazu wird zunächst das zugrunde liegende Forschungsinteresse beschrieben, um daraus zentrale Fragestellungen dieser Untersuchung abzuleiten. Anschließend wird die methodologische Positionierung bzw. die Perspektive auf den untersuchten Gegenstand vorgenommen, sowie die Datenerhebung und -auswertung beschrieben und veranschaulicht.

5.1 Forschungsinteresse

Eine rechtlich verankerte Gegebenheit im frühkindlichen Bildungssektor ist für das Handlungsfeld der frühen Kindheit und für die Herleitung des Forschungsinteresses elementar: Der quantitative Betreuungsausbau in Kindertageseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren. Wie in Kapitel 1.1.1 ausführlich dargestellt, ist ein Betreuungsausbau in deutschen Kindertageseinrichtungen auf Grundlage des ab August 2013 in Kraft getretenen Rechtsanspruchs auf frühkindliche Bildung und Betreuung für Kinder ab Vollendung des ersten Lebensjahres zu verzeichnen. In der Konsequenz haben auch Kinder unter drei Jahren ein Recht auf die institutionell eingebettete Trias ‚Bildung, Betreuung und Erziehung‘. Die Ausgangslage des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Kindertageseinrichtungen deckt hierzu ein aktuelles Spannungsfeld auf: auf der einen Seite

⁴⁸ In der Ergebnisdarstellung (Kapitel IV) wird sich immer wieder auf Aspekte der Auswertungsmethode bezogen.

steht der bundesweit geltende Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag im Elementarbereich und auf der anderen Seite ist die Ausgestaltung des rechtlich verbindlichen Auftrages unklar (vgl. Kapitel 1, Kapitel 2). Auf Bundesebene ist eine hohe Varianz in der Ausgestaltung und dem Verständnis des gesetzlich festgelegten Auftrages zu verzeichnen (vgl. Kapitel 1.2.1, Kapitel 2.2). Bilanzierend lässt sich festhalten, dass einerseits ein gesellschaftlicher und politischer Anspruch an das professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräfte gestellt wird; andererseits die Umsetzung dieses Anspruches offen bleibt (vgl. Kapitel 2.3). An diesem Spannungsfeld setzt das vorliegende Forschungsinteresse an, indem der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag von Kindern unter drei Jahren fokussiert wird. Dem festgestellten Spannungsfeld gegenüber steht nämlich das Wissen um die Wichtigkeit der ersten Lebensjahre. Aus entwicklungspsychologischer und neurowissenschaftlicher Sicht ist die Zeitspanne der ersten drei Lebensjahre von enormer Bedeutung und die hieraus resultierende Verantwortung für den Bildungsprozess des Kindes ist im Fachdiskurs anerkannt (vgl. u. a. KASÜSCHKE & FRÖHLICH-GILDHOFF, 2008, S. 9).

Zusätzlich wurde der Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘ gewählt, da dieser für die Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren von hoher Bedeutung ist (vgl. Kapitel 3). Dieser Stellenwert wird auch auf bildungspolitischer Seite durch die Empfehlung als Bildungsbereich untermauert, indem einer von sechs Bildungsbereichen „Körper, Bewegung, Gesundheit“ definiert wird (vgl. JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ UND KULTUSMINISTERKONFERENZ (JFMK-KMK), 2004, S. 5). Folglich erhält der Bereich ‚Bewegung‘ eine politische Stärkung, wie folgende Ausführung verdeutlicht: „Die Bewegung spielt dabei eine herausragende Rolle, darüber hinaus ist sie aber auch besonders wichtig für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Kindes“ (EBD., S. 5). Die Bedeutsamkeit des Schwerpunktes wird dadurch gestützt, dass der Themenkomplex ‚Bewegung‘ in allen Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich Berücksichtigung findet (vgl. Kapitel 1.2.1). Hierbei ist jedoch darauf hinzuweisen, dass diese landesspezifische Unterschiede aufweisen und auch keine verbindlichen curricularen Vorgaben darstellen. Um den Bildungsbereich ‚Bewegung‘ in der institutionellen Betreuung von Kleinstkindern adäquat zu sichern, muss auf diesen in Ausbildung und Praxis ein besonderer Fokus gelegt werden.

Resümierend kann festgehalten werden, dass keine verbindlichen Vorgaben, weder für die Praxis noch die Ausbildung zum Bildungsbereich ‚Bewegung‘ in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, vorliegen. Folglich ist davon auszugehen, dass die Ausgestaltung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags für Kinder in den ersten drei Lebensjahren zum Themenschwerpunkt ‚Bewegung‘ vorwiegend von den subjektiven Sichtweisen und Orientierungen der jeweiligen Fachkraft bzw. Lehrenden abhängt. An dieser Schnittstelle setzt die vorliegende Untersuchung an.

Zentrale Fragestellungen

Aus dem beschriebenen Forschungsinteresse bzw. dem aufgezeigten Forschungsdesiderat lassen sich zwei zentrale Forschungsfragen ableiten:

1. Welche Sichtweisen und Orientierungen zur Bewegung haben frühpädagogische Fachkräfte sowie Lehrende in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren?
2. Inwiefern beeinflussen diese subjektiven Sichtweisen und Orientierungen das bewegungs-spezifische Handeln im Kontext der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung?⁴⁹

Das Forschungsziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, anhand von biografischen Fallrekonstruktionen sowohl die explizit geäußerten subjektiven Sichtweisen zur Bewegung als auch (implizite) Konzepte im Sinne von handlungsleitenden Orientierungen der Befragten zu erfassen. Die subjektiven Sichtweisen und Orientierungen der Befragten stellen themenspezifische Überzeugungen dar. Diese sind in der Biografie der Erzählpersonen eingefasst und vermögen im Rahmen rekonstruktiver Einzelfallanalysen „Individuelles und Gesellschaftliches“ (DAUSIEN, LUTZ, ROSENTHAL, & VÖLTER, 2009, S. 8; vgl. dazu auch SCHÜTZE, MEINEFELD, SPRINGER & WEYMANN, 1981) zu betrachten. Die subjektiven Sichtweisen und Orientierungen bilden eine wichtige Grundlage beruflichen Handelns und können infolgedessen als zentrale Merkmale der Qualität frühpädagogischer Settings verstanden werden. Um die „Logik pädagogischen Handelns“ (DEWE, 1998, S.68) zu rekonstruieren, setzt die vorliegende Untersuchung an den Sinnbezügen der Befragten an. Die biografisch verwurzelten Sichtweisen und Orientierungen der Befragten werden als eine Art Hintergrundfolie betrachtet, vor der das Handeln im beruflichen Kontext ausgerichtet wird (vgl. Abbildung 3, S. 53). Die Ergebnisse werden hinsichtlich des individuellen Passungsverhältnisses zwischen dem formellen Rechtsanspruch und der Realisierung bewegungsspezifischer Bildung, Betreuung und Erziehung in der Praxis betrachtet (vgl. GUDJONS, WAGENER-GUDJONS & PIEPER, 2008, S. 15).

Um bei dieser Rekonstruktion die verschiedenen Perspektiven und die Vielschichtigkeit der in der Frühpädagogik handelnden Personen zu berücksichtigen, werden zwei Zielgruppen zur Beantwortung der Forschungsfragen gewählt: frühpädagogische Fachkräfte und Lehrende an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten.⁵⁰ Die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte bringt Sichtweisen aus der Praxis und hat einen direkten Einfluss auf den Bildungsbe-reich ‚Bewegung‘ in Kindertageseinrichtungen. Die Zielgruppe der Lehrenden an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten ist Teil des Aus- und Weiterbildungssystems und liefert Sichtweisen aus Theorie und Ausbildung sowie als Beobachter_innen Einschätzungen von (zukünftigen) Professionellen.

5.2 Forschungslage zum Forschungsinteresse

Wie zuvor beschrieben, werden für den Erkenntnisgewinn subjektive Sichtweisen und Orientierungen der Interviewpartner (Fachkräfte/ Lehrende) rekonstruiert, welche biografisch ein-

⁴⁹ Unter Handeln im Kontext der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen wird das professionelle, eher auf Aufgaben bezogene Handeln der Fachkräfte verstanden. Dieses basiert auf dem Konzept der „Reflexiven Professionalität“ (DEWE, 1998; vergleiche dazu auch DEWE & WAGNER, 2006).

⁵⁰ Zu der Berücksichtigung der beiden Zielgruppen in der vorliegenden Untersuchung formuliert die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2004, S. 118): „Insgesamt gilt die Vernetzung von Forschung mit der Ausbildung und mit der Praxis des Fachpersonals von Tageseinrichtungen für Kinder als dringliches Desiderat“.

gebetet sind. Hierzu wurden die Untersuchungsschwerpunkte ‚Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren‘ und ‚Bewegung‘ festgelegt. Dementsprechend wird in dem folgenden Kapitel zunächst auf die Forschungslandschaft der frühen Kindheit mit einem anschließenden Fokus auf biografische Ansätze, und dann auf die Forschungslandschaft zum Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘ im Elementarbereich eingegangen.

5.2.1 Der Forschungsstand im frühpädagogischen Feld

Im historischen Rückblick ist festzustellen, dass elaborierte Forschungsansätze in der Frühpädagogik bis weit in die 60er Jahre hinein so gut wie gar nicht vorhanden waren (vgl. u. a. FRIED et al., 1992; ROUX, 2003, S. 87). In den anfänglichen empirisch-pädagogische Forschungsansätzen spielten hauptsächlich differenzierte, ökologisch orientierte und zugleich multivariante Ansätze eine bedeutende Rolle (vgl. ROUX, 2003, S. 87). Erst als der Elementarbereich im Zuge der Bildungsreform an gesellschaftlicher Anerkennung gewinnt, lassen sich konkrete Forschungstätigkeiten „vor allem im Kontext der Bildungsreform bzw. im Sinne von Präventionsbemühungen“ (ROUX, 2003, S. 87; vgl. dazu auch FRIED et al., 1992, S. 200-225) auffinden.⁵¹ Hierbei wurden hauptsächlich vorschulische Förderungseffekte in den Blick genommen (vgl. FRIED et al., 1992, S. 200). Innerhalb Deutschlands ist eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung zwischen den ehemals getrennten Staaten Ost- und Westdeutschland:⁵² während im Osten Deutschlands Bildungs- und Erziehungsfragen die größte Aufmerksamkeit als Forschungsgegenstand geschenkt wurde, fokussierte man im Westen eher die „Erforschung von Entwicklungsrisiken in der Krippen- bzw. Fremdbetreuung“ (ROUX, 2003, S. 107). An dieser Stelle wird einerseits die Debatte des Pro und Contra einer vorschulischen Ausrichtung des Elementarbereichs und andererseits die Debatte des Pro und Contras von familienergänzender Betreuung geführt. Diese Forschungsschwerpunkte in der frühen Kindheit sind bis heute zu verzeichnen. Forschungen zur vorschulischen Ausrichtung des Elementarbereichs haben „Vor- bzw. Nachteile für die Entwicklung und Bildungsbiografie von Kindern“ (vgl. STAMM, 2010, S. 36) in den Blick genommen. Forschungen zur außerfamiliären Betreuung ermitteln mögliche Nutzen als auch Schäden für die Entwicklung des Kindes (vgl. STAMM, 2010, S. 34–36).⁵³

Der implizit vor allem problemorientierte Ansatz einer familienergänzenden Betreuung⁵⁴ steht in einem gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang (vgl. Kapitel 1). Als Begründung für das bisherige Forschungsdefizit und dem Fehlen an öffentlicher Diskussion über die Ge-

⁵¹ Für Ausführungen zur Entstehungsgeschichte frühpädagogischer Bildungsforschung sowie eines Überblicks der heutigen Infrastruktur sei auf ANDERS und ROBBACH (2013) verwiesen.

⁵² Die hierbei zugrunde liegenden gesellschaftlichen und politischen Einflüsse wurden in Kapitel 1.1 beschrieben.

⁵³ STAMM (2010, S. 34–36) erweitert diese zwei Schwerpunkte von Forschungstätigkeiten im Bereich der frühen Kindheit um zwei weitere:

- Sensitivität gegenüber kulturellen Differenzen und Hinwendung zu Risikogruppen
- Eltern- und Familienbildungsarbeit und die Frage nach Betreuung.

⁵⁴ Auch BOWLBY (2005, S. 7), der vielfach zitierte Begründer der Bindungstheorie, beschäftigte sich seit 1940 mit „schädlichen Folgen der Mutterentbehrung“ für das Kind. Dabei betrachtete er als eine „ernste Angelegenheit, ein Kind unter drei Jahren von seiner Mutter zu trennen“ (EBD., S. 15).

schehnisse in der außerfamiliären Betreuung ziehen LÖW und GEIER (2014, S. 87) eine doppelte Abwertung heran: „Da es sich beim Kindergarten erstens um einen typischen Frauenbereich und zweitens um Kinder (d.h. in einer kapitalistischen Logik um nichtproduktive Gesellschaftsmitglieder) handelt“. Diesem Hinweis obliegt die hierarchische Differenzierung einer zweigeschlechtlichen Sortierung: „Die Bewahranstalten wurden als schlechtere, aber notwendige Alternative zur Familienerziehung gedacht“ (LÖW & GEIER, 2014, S. 85). In Kapitel 1 wurde ersichtlich, dass die frühe Kindheit eine auf politische und gesellschaftliche Erwartungen reagierende Fachdisziplin ist und noch kein eigenes Profil entwickeln konnte.

Die vorherigen Ausführungen sind unter anderem auch Gründe für das Forschungsdesiderat zur Qualität in Kindertageseinrichtungen und dem professionellen Handeln frühpädagogischer Fachkräfte (vgl. Kapitel 2.3). Ein professionelles Handeln frühpädagogischer Fachkräfte fordert nicht nur die Umsetzung des Bildungs-, Betreuung- und Erziehungsauftrags, sondern impliziert auch eine methodisch-didaktisch begründete Arbeit mit Kindern. Doch auch hierzu wurden deutliche Forschungsdesiderate herausgestellt (vgl. Kapitel 2.1, 2.2). Insbesondere der Betreuungsausbau in Kindertageseinrichtungen stellt eine familienergänzende Betreuung vor weiteren qualitativen Herausforderungen (vgl. u. a. BECKER-STOLL, 2010, S. 19f; SCHNEIDER, 2013, S. 146).

Dem gegenüber steht ein lückenhaftes Bild im Forschungsbereich zur frühen Kindheit in Deutschland. Insbesondere der Forschungsstand im frühpädagogischen Feld mit besonderer Zielrichtung für Kinder unter drei Jahren ist fragmentarisch. Denn im historischen Rückblick lässt sich feststellen, dass sich die meisten Studien auf die Altersspanne drei bis sechs Jahre beziehen (vgl. FRIED et al., 1992; ROUX, 2003, S. 87). VIERNICKEL (2012, S. 23) kritisiert, dass weder in den „internationalen in Deutschland rezipierten Untersuchungen“, noch in den national ausgeführten Untersuchungen ausreichend „generierte Erkenntnisse“ veröffentlicht wurden. Vor diesem Hintergrund betont VIERNICKEL (2012, S. 23), dass sich „gegenwärtig somit kein schlüssiges Bild“ in Bezug auf die verschiedenen „Forschungshintergründe“ ergibt, sondern eine Vielzahl generierter Erkenntnisse bisher noch ohne einen erkennbar roten Faden „zusammenhangslos nebeneinander“ stehen. Die aktuellen Forschungsdesiderate in der frühen Kindheit werden eindeutig im Fachdiskurs der Frühpädagogik bemängelt (vgl. u. a. KASÜSCHKE, 2010a, S. 7; MISCHO & FRÖHLICH-GILDHOFF, 2011, S. 10; ROBBACH & FRANK, 2008, S. 254–269; SEITZ & THIM, 2012, S. 198; THOLE, 2008, S. 271–294; VIERNICKEL, 2012, S. 23).

Dennoch ist an dieser Stelle anzuführen, dass der Elementarbereich stärker in Forschungsansätzen aufgenommen und auch mit finanziellen Mitteln für Forschungen vonseiten des Bundes und der Länder unterstützt wurde (vgl. u. a. BMBF, 2016; SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR SOZIALES UND VERBRAUCHERSCHUTZ, 2015). Dies ist unter anderem auf die Ergebnisse der PISA-Studie, die im Jahr 2000 durchgeführt wurde (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM, 2001), der Implementierung von frühpädagogischen Studiengängen (vgl. Kapitel 2.3) und dem Betreuungsausbau für Kinder unter drei Jahren (vgl. Kapitel 1.1.1) zurückzuführen.

Für Einblicke in aktuelle Forschungsaktivitäten in der Frühpädagogik sei unter anderem auf FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN und HADERLEIN (2008), FRÖHLICH-GILDHOFF und NENTWIG-GESEMANN (2009), FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN und STREHMEL (2010), FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN und LEU (2011), FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN und WEDEKIND (2012), FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN, KÖNIG und WELTZIEN (2013), FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN und NEUB (2014), NENTWIG-

GESEMANN, FRÖHLICH-GILDHOFF, BECKER-STOLL und CLOOS (2015), STAMM und EDELMANN (2013) und VIERNICKEL, EDELMANN, HOFFMANN und KÖNIG (2012) verwiesen.

Mit Blick auf subjektive Theorien und Orientierungen von in der Frühpädagogik professionell Tätigen ist Folgendes zu verzeichnen. In der Frühpädagogik, einer vergleichsweise jungen Wissenschaftsdisziplin, wurde seit ihren Anfängen „Erziehereinstellungen, -absichten und -praktiken“ (FRIED et al., S. 231f) untersucht. Obwohl nur wenige Studien vorlagen, wurde ein Zusammenhang von „Erziehungseinstellungen und -verhalten“ (FRIED et al., 1992, S. 232) herausgestellt.⁵⁵ Empirische Studien zu subjektiven Sichtweisen und Orientierungen von Erzieher_innen wurden hinsichtlich unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen in den Blick genommen (vgl. u. a. VON BÜLOW, 2011; DIPPELHOFFER-STIEM, 2000; JUNG, 2014; PLEHN, 2012; RANK, 2008; SCHARUN, 2013; SCHNEIDER, 2003; ULICH, 1989). Die Schwerpunktsetzungen der Autor_innen sind zu dem vorliegenden Forschungsinteresse unterschiedlich. Eine Ausnahme stellt die Studie von MÜLLER (2007) dar. In dieser qualitativen Untersuchung steht die Rekonstruktion von subjektiven Theorien von Erzieher_innen zur Bildung im Kindergarten im Mittelpunkt. Dem Untersuchungsgegenstand liegt das Verständnis von subjektiven Theorien zugrunde, dass diese als handlungsleitend für die konkrete pädagogische Ausgestaltung des Bildungsauftrags im Kindergarten verstanden werden. Als Ergebnis wurden drei Typen identifiziert: Bildung als erfolgreiche Vermittlungsarbeit; Bildung als individueller und selbsttätiger Prozess; Bildung als Anbahnung von Lernfähigkeit (vgl. MÜLLER, 2007, S. 12-19). Im Vergleich zu dieser Studie zur vorliegenden Untersuchung sind Unterschiede sowohl in der methodischen Vorgehensweise als auch in der Schwerpunktsetzung anzuführen. Das vorliegende Forschungsinteresse ist noch nicht empirisch erhoben worden.

Wie in Kapitel 5.1 beschrieben wurde, sind subjektive Sichtweisen und Orientierungen biographisch eingefasst. Daher soll im Folgenden für die theoretische Fundierung dieses Ansatzes der Blick auf die Biografieforschung gelenkt werden.

Biografische Ansätze in der Forschung

Die Biografieforschung schaut als Teildisziplin in den Erziehungswissenschaften auf eine lange Tradition zurück.⁵⁶ Auch wenn die Anfänge dieser Disziplin bis in die Anfänge des 18. Jahrhundert zurückzuverfolgen sind, hat dieser Forschungsansatz in den letzten Jahrzehnten einen ‚Boom‘ erfahren – besonders im Rahmen von Forschungsprojekten zum Handeln in schulischen oder pädagogischen Settings (vgl. u. a. BAUER, KOPKA & BRINDT, 1996; CHAMBERLAYNE, BORNAT & APITZSCH, 2004; COMBE & BUCHEN, 1996; COMBE & HELSPER, 1996; DAUSIEN, HANSES, INOWLOCKI & RIEMANN, 2008; FLAAKE, 1989; HANSES, 2004; KRAUL, MAROTZKI & SCHWEPPE, 2002; KUNZE, 2013; LOCH & SCHULZE, 2002; MAROTZKI & SCHWEPPE, 2002; VOLK-

⁵⁵ Für einen Überblick zum Thema „Erzieherverhalten im Kindergarten“ in Deutschland sei auf REMSPERGER (2011, S. 72–85) verwiesen.

⁵⁶ Für einen Überblick über Ansätze der psychologischen und soziologischen Biographieforschung ab 1900 sei auf PASCHELKE (2013, S. 18–21) verwiesen. KRÜGER und MAROTZKI (2006) stellen einen Überblick biografischer Ansätze in der wissenschaftlichen Pädagogik heraus.

MANN, 2008).⁵⁷ Dies zeigt, dass die Biografieforschung innerhalb von professionssoziologischen Fragestellungen einen großen Einzug gefunden hat.

Die zu Beginn des Kapitels aufgeführten Studien zu den subjektiven Theorien von Erzieher_innen beziehen den Zusammenhang von biografischen Erfahrungen und beruflichem Handeln im Elementarbereich nicht ein. Diese Feststellung beschreiben FRÖHLICH-GILDHOFF et al. (2011, S. 41) als Forschungsdesiderat und raten folgende Fragestellung zum Untersuchungsgegenstand zu machen: „[...] welche Bedeutung biografische Aspekte, die Persönlichkeit der Fachkräfte und ihre handlungsleitenden Orientierungen (Haltung) auf den Kompetenzerwerb haben und wie dies im Rahmen von Aus- und Weiterbildung angemessen einbezogen und didaktisch gefasst werden kann“.

An dieser Schnittstelle greift die hier vorliegende Untersuchung an, indem biografische Aspekte in Form von Auseinandersetzungen mit subjektiven Sichtweisen und Orientierungen in den Untersuchungsgegenstand aufgenommen werden.

5.2.2 Der Forschungsstand zur ‚Bewegung‘ im Elementarbereich

Obwohl dem Themenbereich ‚Bewegung‘ in der frühen Kindheit vonseiten der Fachexpert_innen eine hohe Bedeutung zugesprochen wird, wurde jener als Untersuchungsschwerpunkt bisher nicht ausreichend beleuchtet. Im Gegensatz zu Forschungsaktivitäten in Deutschland, widmeten sich Wissenschaftler_innen der „Neuro- und Entwicklungswissenschaften im internationalen Diskurs schon vor mehr als einem Jahrzehnt der Motorikforschung“ (KOCH & BÖCKER, 2014, S. 222f) und messen ihr „eine besondere Bedeutung für die allgemeine Entwicklungsforschung von Kindern“ (KOCH & BÖCKER, 2014, S. 223) bei. FISCHER (2016, S. 6) führt hierzu aus, dass sich gegenwärtig im interdisziplinären Fachdiskurs „ein dynamisch-systemisches Entwicklungsverständnis“ etabliert und in diesem dem Themenkomplex Bewegung „eine fundamentale und verbindende Bedeutung für alle Entwicklungsdomänen“ zukommt. Für den Elementarbereich bedeutet das nach FISCHER (2016, S. 6), „dass Bewegung nicht nur einen eigenen Gegenstand- oder Bildungsbereich darstellt, sondern dass dieser durchaus eine bereichsübergreifende oder -verbindende Bedeutung im Bildungskontext zukommt bzw. zukommen könnte“.

Der Themenbereich ‚Bewegung‘ findet sich mittlerweile auch in der Forschung der frühen Kindheit wieder, wobei hierbei in der Regel die bewegungsbezogene Arbeit mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren im Fokus steht (vgl. u. a. HUNGER, 2000; Forschungsprojekte des niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE), 2016). Der Themenschwerpunkt ‚Bewegung‘ im Elementarbereich wurde im Kontext der subjektiven Orientierung von frühpädagogischen Fachkräften noch nicht ausreichend empirisch untersucht. Hierzu lassen sich nur die Studien von GOLDENBAUM (2007)⁵⁸, KOCH et al. (2016)⁵⁹ und

⁵⁷ Auch in der sozialen Arbeit werden biografische Zusammenhänge zum Handeln der Fachkräfte angenommen (vgl. u. a. HANSES, 2004, S. 59).

⁵⁸ In dieser Studie wird das Konzept der Bewegungserziehung in Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen und untersucht, welche subjektiven Sichtweisen und Orientierungen der Erzieher_innen in Bezug auf die Umsetzung von Bewegungsangeboten vorliegen.

⁵⁹ Vgl. Kapitel 5.2.2.1.1.

STRÜBER (2013)⁶⁰ finden. Für das vorliegende Forschungsinteresse mit den Untersuchungsschwerpunkten ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ und ‚Bewegung‘ sind bisher keine Forschungsansätze vorhanden.

Für aktuelle empirische Forschungserkenntnisse zum Thema Bewegung im Elementarbereich ist das Verbundprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ anzuführen. Da die vorliegende Untersuchung an dessen Datenmaterial ansetzt, wird das Forschungsprojekt zunächst im Allgemeinen und danach die für die vorliegende Untersuchung relevanten Aspekte vorgestellt.

5.2.2.1 Forschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“

Das Verbundprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BiK)⁶¹ wurde an der Universität zu Köln, der Fachschule Dortmund sowie der Hochschulen Niederrhein und Koblenz durchgeführt und ist eines der 16 geförderten Forschungsprojekte im Rahmen des Programms „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte“ (AWiFF) (vgl. DLR PROJEKTTRÄGER, 2015). Das Forschungsprojekt „BiK“ übernahm die Aufgabe eine Neuprofilierung zum Themen- und Bildungsbereich ‚Bewegung‘ zu erstellen und beteiligte sich an den bundesweiten Bemühungen um Professionalisierung in der Kindheitspädagogik (vgl. FISCHER et al., 2016).

Die Forschungserkenntnisse⁶² verfassen fundierte Aussagen zum Bildungs- und Entwicklungsbereich ‚Bewegung und Körperlichkeit‘ und trugen zur Erstellung eines Qualifikationsprofils bei (vgl. FISCHER, 2014). Im Forschungsprojekt „BiK“ wurde ein allgemein hoher Stellenwert von Bewegung für den Elementarbereich deutlich herausgearbeitet (vgl. FISCHER, 2014). Den besonderen Fokus auf ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ im Rahmen des Projekts übernahm die Autorin auf Basis ihres Promotionsvorhabens. Im Folgenden wird die qualitative Untersuchung des Forschungsprojekts „BiK“ aufgeführt, da die vorliegende Untersuchung an dem Datenmaterial der qualitativen Untersuchung des Projekts ansetzt (vgl. Kapitel 6). Zudem wird das für die vorliegende Untersuchung relevante Modell „Erfassung zentraler Motive in der Bewegung anhand biografischer Fallrekonstruktionen“ (Abbildung 3, S. 53) beschrieben, dass in der „BiK“-Studie entwickelt wurde.

5.2.2.1.1 Die qualitative Untersuchung

Das Forschungsziel der qualitativen Untersuchung⁶³ des Forschungsprojekts „BiK“ war, anhand von biografischen Fallrekonstruktionen der befragten Zielgruppen sowohl die explizit geäußerten subjektiven Sichtweisen zur Bewegung als auch (implizite) Konzepte im Sinne

⁶⁰ STRÜBER (2013) untersuchte Kindertageseinrichtungen in Hessen. Sie implementierte eine eintägige bewegungsspezifische Fortbildungsmaßnahme, um die Veränderungen von den subjektiven Theorien, dem bewegungspädagogischem Handeln und der Reflexionskompetenz der teilnehmenden Erzieher_innen zu ermitteln.

⁶¹ Im weiteren Verlauf wird das Forschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ mit „BiK“ abgekürzt.

⁶² Die Forschungsergebnisse des BiK-Projektes sind bei FISCHER et al. (i. Druck) zusammengefasst.

⁶³ Die Forscherinnengruppe der qualitativen Untersuchung setzte sich hochschulübergreifend aus folgenden Personen zusammen. Neben der Autorin wirkten Vertr.-Professorin Dr. Stefanie KUHLENKAMP (Hochschule Dortmund), Petra GRAUL-MAYR (Universität zu Köln), Nicola BÖCKER (Hochschule Koblenz) und Sabine BREMSER (Hochschule Koblenz) mit.

von handlungsleitenden Orientierungen zu erfassen (vgl. KOCH & BÖCKER, 2014, KOCH et al., 2016). Hierzu wurden biografisch-teilnarrative Interviews mit zwei Zielgruppen⁶⁴ geführt. In der Analyse der Interviews wurden folgende Motive und somit subjektive Bedeutungsdimensionen in der Bewegung generiert: Bewegung ist Sinnlichkeit, Bewegung ist Spaß/Freude, Bewegung ist soziale Interaktion, Bewegung ist intrinsisch motiviert, Bewegung ist Leistung, Bewegung braucht Struktur, Bewegung ist Zwang, Bewegung ist Mittel zum Zweck, Bewegung ist extrinsisch motiviert.

Die identifizierten Motive „gründen dabei sowohl auf dem Erfahrungswissen der Erzählpersonen als auch auf ihrem erworbenen Fachwissen und beeinflussen substanziell das Handeln im beruflichen Kontext“ (KOCH & BÖCKER, 2014, S. 227). Die genannten Motive wurden im Forschungsprozess zu den folgenden drei zentralen Motiven (ZM) verdichtet: Bewegung ist Fundament, Bewegung ist Freiheit und Bewegung ist Begrenzung. Eine detailliertere Darstellung der Motive in der Bewegung ist im Sammelband des Projekts erschienen (vgl. KOCH et al., 2016). Des Weiteren konnte in der qualitativen Untersuchung die Bedeutung der subjektiven Sichtweisen und Orientierungen für das Handeln im beruflichen Kontext herausgearbeitet werden (vgl. KOCH & BÖCKER, 2014, S. 229–234).

Im Datenmaterial der qualitativen „BiK“-Untersuchung wurden zum Forschungsgegenstand „Bewegung in der frühen Kindheit“ keine Altersunterschiede der Kinder berücksichtigt. Demnach bezogen sich die Forschungsergebnisse der biografisch-teilnarrativen Interviews auf die Alterspanne null bis sechs Jahre. In den Forschungsergebnissen der qualitativen Untersuchung des „BiK“-Forschungsprojekts fand die besondere Betrachtung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren keine Berücksichtigung. Infolgedessen wurden die Interviews in der vorliegenden Untersuchung einer vertiefenden Analyse unterzogen (vgl. Kapitel 6).

5.2.2.1.2 Modell für biografische Fallrekonstruktionen

Im Folgenden wird das in Abbildung 3 beschriebene Modell als Ausgangspunkt biografischer Fallrekonstruktionen erläutert, da dies im Forschungsprozess der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt wurde.⁶⁵ KOCH und BÖCKER (2014, S. 227) schildern zur Entwicklung des Modells, dass dieses „in einem zirkulären Prozess von theoretischer Sensibilisierung und empirischer Rekonstruktion entstanden [ist]“.

⁶⁴ Die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte umfasste insgesamt zehn befragte Personen. Die Zielgruppe der Lehrenden an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten bezog sich ebenfalls auf zehn Interviewpartner_innen.

⁶⁵ Die Bezugnahme auf das Modell wird im Laufe der vorliegenden Arbeit an den dafür relevanten Stellen aufgezeigt.

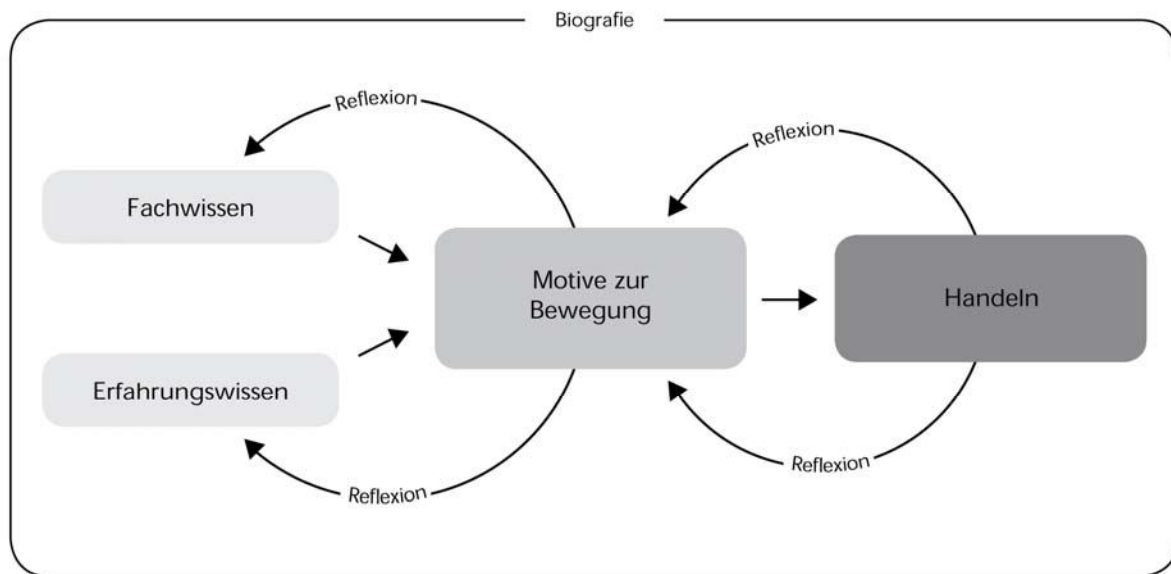


Abbildung 3: Erfassung zentraler Motive zur Bewegung anhand biografischer Fallrekonstruktionen (KOCH & BÖCKER, 2014, S. 227)

Das in Abbildung 3 dargelegte Modell „beschreibt die Komplexität biografischer Fallrekonstruktionen hinsichtlich der Entwicklung zentraler Motive in der Bewegung im Lebensverlauf der Erzählpersonen“ (KOCH & BÖCKER, 2014, S. 227). Die ermittelten Motive basieren sowohl auf dem Erfahrungswissen der Erzählpersonen als auch auf ihrem erworbenen Fachwissen und beeinflussen substantiell das Handeln im beruflichen Kontext (vgl. KOCH & BÖCKER, 2014, S. 227). In der Darlegung des biografischen Einzelfalls ist anzuführen, dass die Ergebnisse eine Momentaufnahme zum Zeitpunkt des Interviews abbilden. Denn Ergebnisse biografischer Einzelfallrekonstruktionen sind „immer als vorläufig zu betrachten, da sie de facto Sinnstrukturmuster abbilden, die eine spezifische biografische Konstruktion verstehbar machen“ (KOCH & BÖCKER, 2014, S. 228). KOCH und BÖCKER (2014, S. 228) betonen in Zusammenhang mit den Ergebnissen:

„Die Ergebnisse dienen dem Verstehen retrospektiver Deutung in Bezug auf den Zusammenhang zwischen subjektiver biografischer Konstruktion und ‚Konzepten‘ (im Sinne von subjektiven Sichtweisen oder Deutungsmustern) zur Bewegung. Weiterhin haben sie auch einen prognostischen Wert, der jedoch immer unter einem Zukunftsvorbehalt steht: Einstellungs- und Orientierungsveränderungen im Verlauf der Biografie werden bei den Erzählpersonen im Kontext von besonderen Lebensereignissen deutlich, von denen diese im Interview berichten“.

(KOCH & BÖCKER, 2014, S. 228).

Die drei Aspekte Fachwissen, Erfahrungswissen, Handeln, Reflexion und Biografie werden im Folgenden für die vorliegende Arbeit in Bezugnahme auf das Modell (Abbildung 3, S. 53) näher erläutert.⁶⁶

Fachwissen und Erfahrungswissen

⁶⁶ Der folgende Abschnitt ist modifiziert nach KOCH et al. (i. Druck).

Das Fachwissen schließt das berufsspezifische Theoriewissen ein. Das Erfahrungswissen gründet auf biografischen Erfahrungen und umfasst das handlungspraktische Wissen.

Das Fach- und Erfahrungswissen der jeweiligen Erzählperson ist nicht strikt voneinander zu trennen, sondern vielmehr als Konglomerat von Wissen in der jeweiligen Bildungsbiografie zu betrachten. Um an dieser Stelle eine begriffliche Definition des handlungsleitenden Wissens⁶⁷ der Befragten einzuführen, wird die Aufgliederung von Wissensbeständen nach RADTKE (1996, S. 66–74) erläutert, die an der Theorie des symbolischen Interaktionismus anknüpft. Er unterscheidet folgende drei Wissensbestände:

1. Wissen über die objektiven, institutionellen Bedingungen, die in einer Situation gegeben sind. Im Rahmen von Kindertageseinrichtungen steht der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag von Kindern im Zentrum, welches Wissen über pädagogisches Handeln bedarf, das rollenförmig realisiert werden muss. Dieses explizite Wissen steht in Bezug zu einem berufsspezifischen Wissen, welches sich unter anderem aus einem (sozial-)wissenschaftlichem und juristischem Wissen sowie dem Erfahrungswissen über die praktische Bewährung von Annahmen bzw. Lösungen zusammensetzt.
2. Wissen, das sich auf die „vorher bestehenden Haltungen des einzelnen“ zu sich selbst bezieht, Wissen also, das biographisch einmalig dem Bereich der „persönlichen Identität“ (RADTKE, 1996, S. 66) angehört und das durchaus im Widerspruch zu den Rollenanforderungen stehen kann. Hierunter zählt RADTKE (1996, S. 66) die Wissensbestände, „die zur Qualifizierung der eigenen Bedürfnisse, Gefühle und Interessen, z. B. dem Interesse an situationsübergreifender Kontinuität von Handlungsweisen, dienen, aber auch das Unbehagen an der Differenz von persönlichen Bedürfnissen und organisatorischen Anforderungen“.
Dieses Wissen setzt sich aus impliziten als auch expliziten Wissensbeständen zusammen.
3. Implizites Wissen, das dem praktischen „Know-how“ (RADTKE, 1996, S. 66) gleichkommt. Darunter versteht RADTKE (1996, S. 66), das Ausführen von Handlungen, die dem kompetentem Handeln in der Reziprozität der Bedürfnisse der Bezugsgruppe entsprechen. Hierzu zählen mitunter praktisch erworbene Routinen, die mit größter Zuverlässigkeit und Sicherheit zum Ziel führen. RADTKE führt diesbezüglich weiter aus, „dass es viele Dinge gibt, die wir einfach tun, ohne vorher entschieden, gewählt oder intendiert haben, sie zu tun“ (RAYFIELD 1985, S. 74 ZIT. N. RADTKE, 1996, S. 68).

Mit Fokus auf den biografischen Aspekt von Wissen unterscheidet RADTKE (1996, S. 73) zwischen expliziten und impliziten Wissensbeständen und deren Explizierbarkeit. Wissensbestände des Fachwissens sind in der Regel explizierbar (vgl. EBD., S. 73). Biografisches Wissen, welches zum Beispiel auf einer sozialisatorischen Prägung basiert, ist nach RADTKE (1996, S. 73) in der Regel implizites Wissen und zum Teil nur schwer explizierbar. Zur Explizierbarkeit von biografischem Wissen bedarf es seiner Auffassung nach eines kommunikativen Zugangs.

Handeln

⁶⁷ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Wissen nicht in einem kausalen Zusammenhang zum Handeln steht, und auf RADTKES (1996, S. 61f) Auseinandersetzung zum „ungeklärte[n] Verhältnis von Wissen und Handeln“ verwiesen.

Das in Abbildung 3 (S. 53) generierte Handeln umfasst das bewegungsbezogene Handeln im beruflichen Kontext. Hierzu führen KOCH et al. (2016, S. 149) in die Unterscheidung von kompetentem und professionellem Handeln ein und schlussfolgern: „Um die eigene Handlungspraxis kompetent gestalten, bewerten und weiterentwickeln zu können, ist deshalb auch ein Reflexionswissen erforderlich, das durch eine fortlaufende Selbstreflexion erworben werden muss“. Entscheidend für ein professionelles Handeln ist demzufolge die Reflexionsfähigkeit, d.h. das Handeln im beruflichen Kontext immer wieder zu reflektieren. Hierbei ist anzumerken, dass Reflexionen über die Sinnhaftigkeit des eigenen pädagogischen Handelns immer Deutungen ex post der realisierten Handlung sind und damit bereits subjektive Rekonstruktionen darstellen. SCHNEIDER et al. (2015, S. 47) führen zum professionellen Handeln frühpädagogischer Fachkräfte an: „Die Fähigkeit, Handlungspraxis immer wieder systematisch und methodisch fundiert in reflektierte Praxis zu transformieren, gilt als eine wesentliche Kernkompetenz frühpädagogischen Handelns und stellt einen verstehenden und erklärenden Zugang zum frühpädagogischen Praxisfeld sicher“.

Die vorherigen Ausführungen werden in Abbildung 3 (S. 53) veranschaulicht, indem das Handeln mit den Motiven zur Bewegung in einem zirkulären Reflexionsprozess verbunden ist und weiterhin die Motive mit dem Erfahrungswissen und dem Fachwissen durch Reflexion miteinander verknüpft sind. Dem liegt ein Verständnis einer reziproken Einflussnahme zugrunde (vgl. KOCH & BÖCKER, 2014, S. 228).

Zu dem im Analyseprozess hergeleiteten Handeln der Interviewpartner_innen ist anzuführen, dass dieses nicht per se mit kompetentem Handeln gleichzusetzen ist. Der Grund hierfür ist, dass nicht die Fähigkeit, eine bestimmte Qualität des Handelns in konkreten Situationen zu realisieren zum Untersuchungsgegenstand gemacht wurde. In dem hier zugrunde liegenden rekonstruktiven Forschungsansatz wird für „die Passung von Intention pädagogischen Handelns und realisiertem Handlungssinn [...] erst nachträglich der Sinn durch die Erzählperson rekonstruiert“ (KOCH & BÖCKER, 2014, S. 222). Dies geschieht in biografisch-teilnarrativen Interviews über die „Selbstreflexion als ein Versuch der Symbolisierung bisher nicht symbolisierten Wissens“ (RADTKE, 1996, S. 86).

Reflexion

Wie in Abbildung 3 (S. 53) durch die Pfeile ersichtlich, verläuft die Einflussnahme der drei Dimensionen „Fachwissen, Erfahrungswissen und Handeln nicht eindimensional, sondern reziprok“ (KOCH & BÖCKER, 2014, S. 228). In Reflexionsprozessen kann die Einflussnahme der Motive aktiv wahrgenommen und mitgestaltet werden. KOCH und BÖCKER (2014, S. 228) schlussfolgern diesbezüglich: „Demnach verändert die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln im beruflichen Kontext wiederum die Motive in der Bewegung, die ihrerseits, über die erneute Reflexion, das Erfahrungswissen sowie die Auseinandersetzung mit dem Fachwissen beeinflussen“.

Wie in Abbildung 3 (S. 53) veranschaulicht, werden die in unterschiedlichen Lebensbereichen erworbenen biografischen Wissensbestände als Einflussgröße für das berufliche Handeln herausgestellt. Daran anknüpfend betrachten NENTWIG-GESEMANN et al. (2011, S. 18) die biografische Selbstreflexionsfähigkeit als Möglichkeit der Selbstbildung: „Die Rekonstruktion biografischer Zusammenhänge ermöglicht es, die eigenen Verhaltens-, Beziehungs- und Deutungsmuster zu verstehen und sie ggf. zu verändern“. Die Reflexion ist nach LINDEMANN (2006, S.

107) ein „operative[r] Prozess, in dem ein Subjekt die Elemente seiner kognitiven Tätigkeit vergleicht, trennt und zusammenfügt“.

Biografie

Wie in Abbildung 3 (S. 53) ersichtlich, sind die zuvor erläuterten Aspekte in die Biografie der Interviewten eingebettet. Im Zusammenhang der Einzelfallrekonstruktion wurde in Bezug auf die Biografie angeführt, dass die Ergebnisse eine Momentaufnahme der Erzählperson zum Zeitpunkt des Interviews abbilden und folglich im Sinne der Maxime des lebenslangen Lernens veränderbar sind. Zum besseren Verständnis wird hierzu die begriffliche Abgrenzung der Biografie zum Lebenslauf eingeführt. Die Biografie wird „als soziales Konstrukt verstanden, das Muster der individuellen Strukturierung und Verarbeitung von Erlebnissen in sozialen Kontexten hervorbringt“ (DAUSIEN et al., 2009, S. 7). Im Gegensatz dazu drückt sich der Lebenslauf durch eine „soziale Strukturiertheit der Lebensführung“ aus (KRUSE, 2011, S. 51). In Bezug auf den Moment des Interviews erhält die eigene Lebensgeschichte ihre Gestalt aus subjektiv konstruierten Sinndeutungen der Erzählperson: „Eine Biografie stellt somit nicht nur eine konstruktive Aushandlung von Individuellem und Gesellschaftlichem, sondern auch eine konstruktive Annäherung und Durchdringung von Vergangenen und Gegenwärtigem dar“ (KRUSE, 2011, S. 52).

5.3 Methodologische Verortung der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit ist im Kontext der Grounded Theory Methodologie (GTM)⁶⁸ zu verorten. Das Vorgehen im Rahmen dieser Methode wird im Folgenden erläutert. Im Rahmen der GTM wurden in der vorliegenden Untersuchung zwei Prinzipien qualitativer Forschung berücksichtigt: das Konzept der theoretischen Sensibilisierung und die drei Säulen qualitativer Sozialforschung von KRUSE (2014, S. 59-133). Die methodologische Verortung ist für den gesamten Forschungsprozess relevant und wird deshalb zunächst eingeführt.

Grounded Theory Methodologie

Die GTM versteht sich als überwiegend explorativ angelegte Forschungsstrategie. Damit ist gemeint, dass ihr zwar Vorannahmen aus der Fachdisziplin vorliegen, diese jedoch nur zu einem geringen Teil auf empirischen Daten basieren (vgl. dazu auch Kapitel 5.2). Die GTM ist aufgrund dieser Ausrichtung für die Untersuchung besonders geeignet, denn wie Eingangs beschrieben werden im Forschungsprozess die subjektiven Sichtweisen und Orientierungen und der Befragten explorativ herausgearbeitet bzw. rekonstruiert.⁶⁹ STRAUSS und CORBIN (1996, S. 7-8) definieren die GTM als „eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt“. Folglich geht es darum, den Sinn aus den Daten herauszuarbeiten und in erster Linie induktiv zu erfassen. Erst im Vorgang des interpretativen Prozesses, bei dem Kategorien expliziert, verglichen und bestätigt, erweitert oder verworfen werden, setzt die Informationsreduktion ein (vgl. SEIPEL & RIEKER, 2003, S. 191). Die sogenannten Schlüssel- bzw. Kernkategorien „sind die für die Theoriebildung zentrale Konzepte, die einen Großteil der gefundenen Konzepte integrieren“ (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 204). Die Identifizierung dieser Kernkategorien geschieht auf der Grundlage eines Analyseprozesses, welcher auf den von STRAUSS und CORBIN (1996) entwickelten drei Kodierstrategien basiert: das offene, das axiale und das selektive Kodieren. Das „Kodieren stellt die Vorgehensweisen dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (EBD., S. 39). In der GTM geht es folglich darum, auf der Basis der Kodierstrategien Rohdaten in Konzepte zu überführen. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Vorgehensweise der GTM im Rahmen des integrativen Basisverfahrens nach KRUSE (2014) realisiert (vgl. Kapitel 6.3.1).

⁶⁸ Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wird die der Begriff Grounded Theory Methodologie mit GTM abgekürzt. Die GTM wurde durch GLASER und STRAUSS (1968) in ihrem Grundlagenwerk „The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research“ beschrieben. Für die historische Entwicklung in Bezugnahme auf die Begründer der GTM sei unter anderem auf MEY und MRUCK (2010, S. 614-626) und PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR (2014, S. 190-195) verwiesen. Die beiden in der Literatur gängigen Bezeichnungen „Grounded Theory“ und „Grounded Theory Methodologie“ werden in der vorliegenden Untersuchung synonym verwendet.

⁶⁹ Die GTM wird in der vorliegenden Untersuchung nicht als reine Analysemethode, sondern als eine „Praxistheorie der systematischen Strukturierung iterativ-zyklischer Erkenntnisprozesse“ (KRUSE, 2014, S.399f, Herv. i. Orig.) verstanden.

Um den Forschungsstil der GTM für den vorliegenden rekonstruktiven Forschungsprozess zu initiieren, bedurfte es der Auseinandersetzung mit dem Konzept der theoretischen Sensibilisierung (vgl. u. a. KELLE, 1994, S. 313-340; KRUSE, 2014, S. 109-114; MEY & MRUCK, 2011, S. 30-32; STRAUSS & CORBIN, 1996, S. 25-30). STRAUSS und CORBIN (1996, S. 25) definieren diese als „die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“. Die theoretische Sensibilität hängt von dem jeweiligen gegenstandsbezogenem Vorwissen durch die Auseinandersetzung mit der Literatur und professionellen als auch persönlichen Vorerfahrungen des Forschenden ab und entwickelt sich durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Daten während des Forschungsprozesses stets weiter (vgl. EBD., S. 25-30). Diese wird als Ausgangslage für den gesamten Forschungsprozess betrachtet, denn: „Erst die theoretische Sensibilität erlaubt es, eine gegenstandsverankerte, konzeptuell dichte und gut integrierte Theorie zu entwickeln“ (EBD., S. 25). In der Definition der theoretischen Sensibilität wird deutlich, dass der Forschende im Erkenntnisprozess den Inhalten Sinn zuteilt und das abhängig von der eigenen Subjektivität und Selbstreflexivität. Demzufolge muss dem Erkenntnisprozess eine Reflexivität obliegen, um der erwarteten Offenheit im Forschungsprozess Rechnung zu tragen: „Nur durch die Sensibilisierung für die eigenen Selbstaussagen im Zuge der Erkenntnisversuche des Fremden wird eine methodische Offenheit ermöglicht, mit der das Fremde weitgehend – aber eben niemals vollständig – aus seinen Sinnstrukturen heraus verstanden werden kann“ (KRUSE, 2014, S. 114). KRUSE erweitert, wie in dem vorherigen Zitat deutlich wird, die Aspekte des Vorwissens und der Vorerfahrungen des oder der Forschenden um die Subjektivität im Erkenntnisprozess (vgl. dazu auch DEPPERMAN, 2001, S. 85). Hierzu ist anzuführen, dass rekonstruktive Forschungsverfahren „keine objektiven Datenquellen [produzieren], in denen Realität abbildhaft dargestellt wird, sondern ‚Wirklichkeit‘ diskursiv hergestellt [wird]“ (KRUSE, 2014, S. 40). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden in die drei Säulen qualitativer Sozialforschung eingeführt.

Die drei Säulen qualitativer Sozialforschung

In den Ausführungen zur GTM beschrieben, gilt es im Forschungsprozess auf Basis der Kodierstrategien Rohdaten in Konzepte zu überführen. In diesem iterativ-zyklischen Erkenntnisprozess wurden stets die von KRUSE (2014, S. 59-133; vgl. dazu auch KRUSE, 2009; PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 14-17) definierten drei Säulen qualitativer Sozialforschung berücksichtigt: Fremdverstehen, Indexikalität und Prozessualität.

a) Das Fremdverstehen

Mit dem Begriff Fremdverstehen hebt KRUSE (2014) die Subjektivität der Forschenden hervor, welche im Verstehensprozess immer eine soziale Konstruktionsleistung ist. In der Konsequenz impliziert das (Fremd-)Verstehen immer nur eine relative Annäherung und bedarf einer prinzipiellen Offenheit, d.h. das eigene Relevanzsystem⁷⁰ zurückzunehmen. Um das zu erreichen, bedarf es einer steten selbstreflexiven Ergründung und Auseinandersetzung des eigenen

⁷⁰ Relevanzsysteme werden als Ergebnis biografischer Erfahrung betrachtet (vgl. Schütz, 1971).

Relevanzsystems, d.h. „sich also auf seine Akte der Selbstausslegung beim Fremdverstehen auch theoretisch sensibilisiert“ (KRUSE, 2014, S. 70). Weiter führt KRUSE (2014, S. 71, Herv. i. Orig.) aus: „Offenheit bedeutet also, *in reflexiver theoretischer Sensibilisierung für das eigene Relevanzsystem* dieses zu versuchen zu kontrollieren, um so im Forschungsprozess nicht gleich zu stark das eigene Relevanzsystem und damit eigene Relevanzstrukturen in die fremden Sinnstrukturen hineinzulegen“.

b) *Die Indexikalität*

Da in der vorliegenden Untersuchung die subjektiven Sichtweisen und Orientierungen der Befragten anhand qualitativer Textdokumente analysiert und rekonstruiert werden, erhält der Aspekt der Indexikalität eine zentrale Bedeutung. Die Indexikalität von Sprache beinhaltet zwei miteinander eng verbundene Dimensionen: eine „situativ-kontextuelle“ und eine „begrifflich-referentielle“ (KRUSE, 2014, S. 75). Der Verstehensprozess impliziert die „Entschlüsselung‘ hochgradig indexikaler Begriffe bzw. Sprachhandlungen“ (KRUSE, 2014, S. 85) von Personen unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsgemeinschaften. Dies ist sowohl für die qualitative Interviewführung als auch den qualitativen Analyseprozess im Sinne des Fremdverstehens von Bedeutung. Indexikalität und Fremdverstehen bedürfen im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess demzufolge einer systematischen Kontrolle, „indem sie einem Prozess der Entschleunigung bzw. Verlangsamung sowie der Selbstreflexion unterzogen werden“ (KRUSE, 2014, S. 92).

c) *Die Prozessualität*

Die Prozessualität interessiert in der vorliegenden Untersuchung in Bezug auf das Forschungsprinzip der GTM und bedeutet eine prozessuale Perspektive auf Erkenntnis und deren methodisch kontrollierte Gestaltung. Hierbei sind der Status der Theorie und das Vorwissen der Forschenden sowie die zuvor beschriebenen Herausforderungen des Fremdverstehens und der Indexikalität anzuführen, die stets in dem Erkenntnis- bzw. Forschungsprozess reflexiv aufgearbeitet werden müssen. Nach KRUSE (2014, S. 59) basiert die Prozessualität auf einem „iterativ-zyklischen Erkenntnisprozess“, mit dem Ziel „sich fremden Sinn anzunähern, da nur so das eigene Relevanzsystem erweitert wird“.

In dem vorliegenden Forschungsprozess (Datenerhebung und -auswertung) wurden das Prinzip der theoretischen Sensibilisierung und die Umsetzung der drei Säulen stets einbezogen.

Nach der Darstellung des methodologischen Rahmens der vorliegenden Untersuchung wird im Folgenden das Forschungsdesign vorgestellt und begründet.

6 Forschungsdesign

Grundlage der methodischen Herangehensweise zur Beantwortung der zentralen Fragestellungen bildet ein qualitatives Forschungsdesign. Folgende Abbildung gibt einen Gesamtüberblick des in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Datenkorpus.

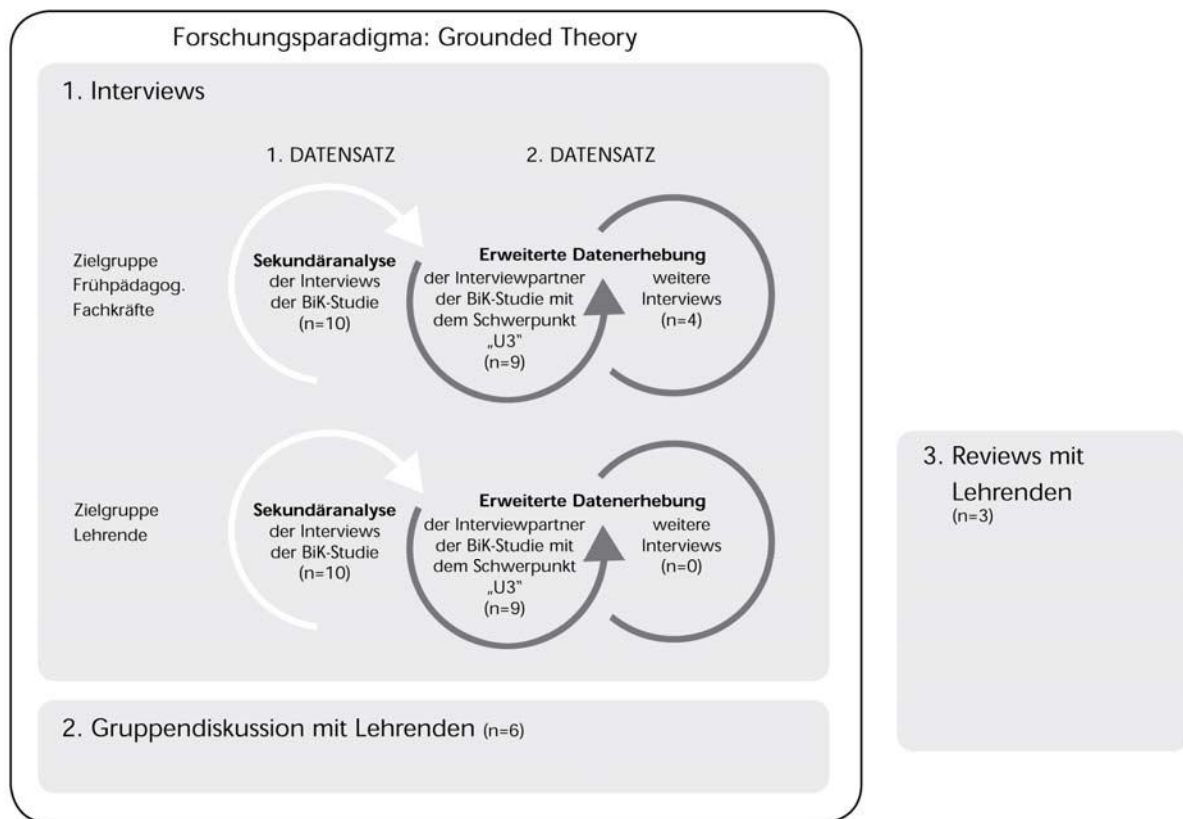


Abbildung 4: Datenkorpus

Der gesamte Datenkorpus setzt sich aus drei qualitativen Datensätzen (Interviews: erster und zweiter Datensatz, Gruppendiskussion) und einem Reviewverfahren zusammen. Die Methodenkombination basiert auf qualitativen Verfahren (Interviews und Gruppendiskussion) und ermöglicht eine Kombination unterschiedlicher Perspektiven auf das zu untersuchende Forschungsinteresse. Die Methodenkombination wird hierbei als Ergänzung von Perspektiven zur Erkenntniserweiterung begriffen, die eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung des vorliegenden Forschungsgegenstands ermöglichen.⁷¹ Die im Folgenden skizzierte Methodenkombination gründet auf dem Forschungsparadigma der GTM und ermöglicht die Verbindung unterschiedlicher und dennoch gleichberechtigter Datensätze und Perspektiven.

⁷¹ Die Begründung der jeweiligen Methode für den Erkenntnisprozess zum Forschungsgegenstand wird an späterer Stelle expliziert, wenn die jeweilige Erhebungsmethode vorgestellt wird. An dieser Stelle steht der Überblick des Datenkorpus im Vordergrund, auf den in der Datenerhebung (Kapitel 6.1) zum besseren Verständnis zurückgegriffen wird.

Erster Datensatz: Den Ausgangspunkt zur Beantwortung der Forschungsfragen bildet eine Sekundäranalyse der aus dem „BiK“-Forschungsprojekt⁷² vorliegenden zwanzig biografisch-teilnarrativen Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften und Lehrenden.

Zweiter Datensatz: Im Forschungsprozess im Rahmen der GTM wurde der Bedarf einer erweiterten Datenerhebung eruiert, um die Forschungsfragen umfassender erfassen, beschreiben und erklären zu können. Hierfür wurde sowohl der gleichen als auch einer erweiterten Stichprobe Fragen mit dem Fokus auf die Altersspanne von null bis drei Jahren gestellt, welche an den Analyseergebnisse der Sekundäranalyse ansetzten. Der zweite Datensatz beruht auf insgesamt 18 teilnarrativen Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften und Lehrenden (erster Datenteil) und vier biografisch-teilnarrativen Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften (zweiter Datenteil).⁷³ Die Erhebung der Zielgruppe, der frühpädagogischen Fachkräfte, erfolgte von Februar 2013 bis Juli 2013. Die Erhebung der Zielgruppe der Lehrenden an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten erstreckte sich von Juli 2013 bis Januar 2014.

Als **dritter Datensatz** wurde eine weitere qualitative Erhebungsmethode gewählt, die Gruppendiskussion mit Lehrenden. Inhalt dieser waren die derzeitigen Analyseergebnisse der befragten Fachkräfte aus der vorliegenden Untersuchung. Die Gruppendiskussion wurde im Januar 2014 durchgeführt.

Darüber hinaus wurden **Reviews** in das Forschungsdesign einbezogen. Jene wurden auf Grundlage der ermittelten Ergebnisse von Expert_innen aus der frühkindlichen Pädagogik verfasst. Die Reviews galten vornehmlich der Überprüfung des Transfers der datenzentrierten Analyseergebnisse zu den Empfehlungen. In Abbildung 4 stehen die Reviews (n=3) neben dem qualitativen Datenkorpus, da diese keine Erhebungsmethode im engeren Sinne darstellen und auch nicht der qualitativen Datenauswertung folgen. Nichtsdestotrotz setzen die Reviewverfahren an den Analyseergebnissen an und sind Bestandteil des vorliegenden Forschungsdesigns.

Nach der Einführung in den Datenkorpus der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass ein mehrperspektivisches Forschungsdesign vorliegt, in das die Sichtweisen zweier Zielgruppen, Fachkräfte und Lehrende, einfließen.

6.1 Datenerhebung

Wie in der Einführung des zuvor aufgeführten Forschungsdesigns dargestellt, werden unterschiedliche Datensätze mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden eingesetzt. Auch wird der vorliegenden Anspruch der Multiperspektivität in diesem Forschungsvorhaben durch die Erhebung zweier Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende) ersichtlich.

Die folgende Erläuterung der Datenerhebung orientiert sich an der Einteilung des Datenkorpus in Abbildung 4 (S. 60) und gliedert sich in die Interviews (erster und zweiter Datensatz) und die Gruppendiskussion. Nachfolgend werden die qualitativen Datensätze mit deren Erhebungsmethoden sowie dem jeweiligen Sample (6.1.1) dargelegt und begründet.

⁷² Die qualitative Untersuchung des „BiK“-Forschungsprojekts wird in Kapitel 5.2.2.1.1 vorgestellt.

⁷³ Das Sample wird in Kapitel 6.1.1 erläutert.

6.1.1 Sample der Interviews

Da das Erkenntnisinteresse der Untersuchung im Themenschwerpunkt ‚Bewegung‘ innerhalb der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren liegt, sollen Expert_innen der frühen Kindheit berücksichtigt werden. Daher werden als Expert_innen für die institutionelle Unterbringung von Kindern unter drei Jahren zwei Zielgruppen in die vorliegende Untersuchung hinzugezogen: frühpädagogische Fachkräfte und ‚Lehrende an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten‘. Die Berücksichtigung der Perspektiven sowohl aus der Praxis (Fachkräfte) als auch aus dem theoretischen bzw. wissenschaftlichen Rahmen (Lehrende) wurde in der Erhebung der Interviews (erster und zweiter Datensatz) beachtet (vgl. Kapitel 5.1).

Im Folgenden wird zunächst auf die Kriterien des qualitativen Samples in der Bezugnahme auf die beiden Datensätze der Interviews (erster und zweiter Datensatz) eingegangen. Daran anknüpfend wird in Kapitel 6.1.1.1 das Sample der frühpädagogischen Fachkräfte und in Kapitel 6.1.1.2 das Sample der Lehrenden genauer betrachtet.

Die Untersuchung, eingebettet in das Forschungsparadigmas der GTM, orientiert sich grundsätzlich an den Kriterien des theoretischen Samplings. Die Methode des theoretischen Sampling „meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“ (GLASER & STRAUSS, 2010, S. 61). Dabei wurde die Auswahl der Interviewpartner_innen (Fachkräfte/ Lehrende) nach dem Prinzip der minimalen bzw. maximalen Kontrastierung der vorliegenden Fälle vor dem Hintergrund der sukzessiv entwickelten Theorien durchgeführt (vgl. u. a. KRUSE, 2014, S. 246; SEIPEL & RIEKER, 2003, S. 113; STEINKE, 2013, S. 330; PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 177-187). Das kontrastierende Sampling kennzeichnet eine empirische Strategie, um „ein übergeordnetes bzw. verschiedenen Bedeutsamkeitskreisen zugrundeliegendes System von kohärenten Kollektivvorstellungen zu rekonstruieren“ (KRUSE, 2014, S. 251). Den zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung entsprechend gilt es eine Auswahl zu treffen, um das bisherige Wissen der Autorin zu erweitern.

Wie in der Einführung des Forschungsdesigns aufgezeigt wurde, basieren die Interviews der vorliegenden Untersuchung aus zwei Datensätzen (vgl. Abbildung 4, S. 60). Im Forschungsprozess werden die vorliegenden biografisch-teilnarrativen Leitfadeninterviews (n=20) des Forschungsprojekts „BiK“ einer Sekundäranalyse (erster Datensatz) unterzogen, welches in der Datenerhebung ebenfalls dem theoretischen Sampling folgte (vgl. KOCH et al., 2016). Ein selektives Subsample der Primäruntersuchung bildet die Basis des zweiten Datensatzes, welcher im Rahmen des theoretischen Samplings mit Interviewpartner_innen außerhalb des Subsamples erweitert wird, mit dem Ziel das bisherige Wissen zum Untersuchungsgegenstand ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ zu vervollständigen (vgl. Abbildung 4, S. 60). In dem Subsample werden die Interviewpartner_innen einbezogen, die erreichbar und bereit wa-

ren sich an der erneuten Datenerhebung zu beteiligen. Letztendlich sind dies neun der zuvor in der qualitativen „BiK“-Untersuchung befragten Fachkräfte und neun Lehrende. Die Erweiterung des Subsamples bezieht sich auf vier weitere Fachkräfte.⁷⁴

Da in der Primärstudie nach den gleichen, zuvor dargestellten Samplingstrategien vorgegangen wurde, ist auch in der erneuten Datenerhebung der Erhalt von Kontrasten und ihnen zugrunde liegenden Bedingungen zu erwarten. Handlungsleitend für die Auswahl der weiteren Interviewpartner_innen (n=4) sind die derzeitigen Analyseergebnisse; mit dem Ziel die bisher entwickelten Theorien der Autorin zu überprüfen, weiterzuentwickeln oder gegebenenfalls auch zu verwerfen. Die komplexen iterativ-zyklischen Prozesse im Analyseprozess (vgl. KRUSE, 2014, S. 121-130) sind abgeschlossen, wenn theoretische Sättigungsprozesse bezüglich der Kategorienbildung erlangt werden. Hierbei ist anzumerken, dass die theoretische Sättigung nicht das Ziel verfolgt die entwickelten Kernkategorien endgültig zu verifizieren, sondern die theoretische Sättigung stellt ein forschungspragmatisches Abbruchkriterium für die Datenanalyse dar. KELLE (1994, S. 368) führt hierzu aus: „die theoretische Sättigung ist dann eingetreten, wenn es den Untersuchern nicht mehr als sinnvoll erscheint, weiteres Material zu sammeln, weil eine ganze Reihe von untersuchten Fällen keine Modifikationen mehr notwendig gemacht haben“ (vgl. dazu auch GLASER & STRAUSS, 2010, S. 77; MEY & MRUCK, 2011, S. 15). Wenn die theoretische Sättigung der Kategorien erreicht ist, ist folglich der Samplingprozess beim theoretischen Sampling abgeschlossen.

Abschließend ist zu betonen, dass es beim Sample im Rahmen qualitativer Forschung nicht um „eine statistische repräsentative [geht], sondern um eine theoretisch begründete Stichprobenauswahl“ (SEIPEL & RIEKER, 2003, S. 110) geht. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die für das Forschungsinteresse bedeutsamen Merkmalskombinationen bei der Auswahl der Fälle möglichst beachtet werden und somit eine theoriebezogene Repräsentativität erreicht wird (vgl. EBD., S. 109). Wie das in der vorliegenden Untersuchung umgesetzt und erreicht wird, wird im Folgenden für die Interviews dargestellt, indem die jeweiligen Samplings (Fachkräfte/ Lehrende) begründet erläutert werden.

6.1.1.1 Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte

Insgesamt liegen Interviews von vierzehn frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (zwölf weibliche und zwei männliche Personen) vor. In der erweiterten Datenerhebung (zweiter Datensatz) konnten neun der zehn Befragten für die Befragung gewonnen werden. Wie zuvor beschrieben, wird die Zielgruppe der Fachkräfte des ersten Datensatzes um vier Erzählpersonen erweitert (vgl. Abbildung 4, S. 60). Hierbei werden eine Integrationsfachkraft und drei Fachkräfte gewählt, die explizit mit Kindern unter drei Jahren arbeiten. Angelehnt an das Konzept des theoretischen Sampling in der Fortführung der GTM konnten durch weitere vier Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften in der Erweiterung der Datenbasis theoretische Sättigungsprozesse im Analyseprozess erreicht werden. Von den drei-

⁷⁴ Begründungszusammenhänge werden an späterer Stelle des jeweiligen Samplings der Fachkräfte (Kapitel 6.1.1.1) und der Lehrenden (Kapitel 6.1.1.2) expliziert.

zehn geführten Interviews wurden letztendlich zehn transkribiert und in die Auswertung aufgenommen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über alle befragten Fachkräfte.

Tabelle 3: Übersicht der befragten Fachkräfte⁷⁵

Altersgruppe	Berufsgruppe	m / w	BL der KiTa	Kürzel 1. Datensatz	Kürzel 2. Datensatz	Interviewerin
> 25	Frühpädagogische Fachkraft	w	BaWü	FF10_0-6	FF10_U3	M.K.
26-35	Frühpädagogische Fachkraft	m	RLP	FF05_0-6	FF05_U3	N.B.
	Frühpädagogische Fachkraft	w	NRW	FF09_0-6	FF09_U3	M.K.
	Frühpädagogische Fachkraft	w	Bayern	FF11_0-6	FF11_U3	M.K.
	Leitung	w	NRW	FF12_0-6	FF12_U3	M.K.
36-45	Leitung	w	RLP	FF01_0-6	FF01_U3	M.K.
	Frühpädagogische Fachkraft für Gruppenleitung	w	BaWü	FF02_0-6	FF02_U3	N.B.
	Leitung + Frühpädagogische Fachkraft im Gruppendienst	w	Bayern	FF14_0-6	FF14_U3	M.K.
46-55	Frühpädagogische Fachkraft	w	Berlin	FF03_0-6	X	X
	Frühpädagogische Fachkraft	w	NRW	FF04_0-6	FF04_U3	N.B.
	Frühpädagogische Fachkraft	m	NRW	FF06_0-6	FF06_U3	M.K.
	stellv. Leitung + Frühpädagogische Fachkraft im Gruppendienst	w	NRW	FF07_0-6	FF07_U3	N.B.
	Frühpädagogische Fachkraft	w	Bayern	FF13_0-6	FF13_U3	M.K.
< 56	Frühpädagogische Fachkraft	w	Berlin	FF08_0-6	FF08_U3	M.K.

Die insgesamt vierzehn befragten Fachkräfte sind je in einer Kindertageseinrichtung oder einer Kindergruppe tätig, dabei stammen zwei Personen aus Baden-Württemberg, drei aus Bayern, zwei aus Berlin, fünf aus Nordrhein-Westfalen und zwei aus Rheinland-Pfalz. Sie haben einen Fachschul- oder Hochschulabschluss. Eine Auswahl nach dem Kriterium ‚Bewegungs-kindergarten‘ erfolgte nicht, da hier weder übergreifende Standards bewegungsspezifischer pädagogisch-didaktischer Arbeit festgelegt noch überprüfbar sind.

⁷⁵ In Tabelle 3 wurde aus Datenschutzgründen jedes Interview bzw. jedes Transkript mit einem Kode versehen, der sich wie folgt zusammensetzt:

Für frühpädagogische Fachkraft wird das Kürzel ‚FF‘ verwendet.

Die beiden Datensätze sind folgendermaßen erkenntlich gemacht: Die Primärdaten aus der „BiK“-Untersuchung werden mit dem Kürzel ‚0-6‘ versehen, da der Schwerpunkt der Befragung auf Kinder zwischen null und sechs Jahren liegt. Die Transkripte der erweiterten Datenerhebung sind mit dem Kürzel ‚U3‘ gekennzeichnet, da sich der Schwerpunkt der Befragung auf Kinder zwischen null und drei Jahren bezieht.

Mit den jeweiligen Interview-Kürzeln werden die in der Ergebnisdarstellung (Kapitel 8) aufgeführten Zitate ebenfalls gekennzeichnet.

Die befragten Fachkräfte arbeiten zum Zeitpunkt der Datenerhebung in Einrichtungen, die unterschiedlichen Gruppenkonzept folgten. In der vorliegenden Untersuchung sind altershomogene und altersheterogene Konzepte im Elementarbereich vertreten, sodass die Repräsentativität der Stichprobe zum Aspekt der Gruppenzusammenstellung gewährleistet ist. Darunter zählen: ausschließliche Aufnahme von Kindern in den ersten drei Lebensjahren, getrennte Räumlichkeiten von Kindern unter drei und Kindern über drei Jahren, alterserweiterte Gruppenzusammenstellung (zwei bis sechs Jahre und null bis sechs Jahre) mit und ohne einem ‚Nestbereich‘ für Kinder unter drei Jahren. Im Sample werden die unterschiedlich vertretenen Altersspannen von Kindern berücksichtigt. Festzustellen ist dabei, dass die Altersspanne der Kinder, mit denen frühpädagogische Fachkräfte arbeiten, je nach Konzeption der Einrichtung variiert. Dabei wurde auf Daten aus dem Jahre 2013 zurückgegriffen, da nach dem Pretest im Februar 2013 die Datenerhebung und folglich die Auswahl des Samples im Mai 2013 begonnen haben. Bundesweit teilte sich die Betreuungsquote am 1. März 2013 folgendermaßen auf: 2,7% der Kinder sind im Alter von null bis ein Jahren, 30,8% im Alter von ein bis zwei Jahren und 53,9% im Alter von zwei bis drei Jahren (STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER, 2013, S. 12). Das entspricht etwa der durchschnittlichen Betreuungsquote in den Institutionen der befragten Fachkräfte.

Kindertagespflegepersonen wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht einbezogen. Wie die Berechnungen des statistischen Bundesamtes aufzeigen, waren zum Stichtag am 1. März 2013 bundesweit 596 289 der unter Dreijährigen in einer außerfamiliären Betreuung untergebracht. Diese bezieht sich mit 84,5% auf die Kindertageseinrichtung und mit 15,5% auf die öffentlich geförderte Kindertagespflege (STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER, 2013). Die Unterteilung zwischen privater und öffentlich geförderter Kindertagespflege und damit einhergehende Heterogenität des Qualifizierungsniveaus, war ein weiteres Kriterium dafür Kindertagespflegepersonen nicht in die Untersuchung einzubeziehen. Zumal die Anzahl der Kinder in privat geförderter Kindertagespflege nicht statistisch erfasst ist.⁷⁶

6.1.1.2 Zielgruppe der Lehrenden

Die Anzahl der befragten Lehrenden an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten beläuft sich insgesamt auf zehn (sieben weibliche und drei männliche Personen). Im zweiten Datensatz werden neun der Befragten für eine erweiterte Datenerhebung erneut befragt.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über alle befragten Lehrenden.

Tabelle 4: Übersicht der befragten Lehrenden⁷⁷

⁷⁶ Der Einbezug der öffentlich geförderten Kindertagespflege in die Kinder- und Jugendhilfestatistik wurde im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetzes (KICK) festgelegt und wird seit dem Inkrafttreten am 01.10.2005 umgesetzt (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG, 2005).

⁷⁷ In Tabelle 4 wurde aus Datenschutzgründen jedes Interview bzw. jedes Transkript mit einem Kode versehen, der sich wie folgt zusammensetzt:

Für Fachschullehrende wird das Kürzel ‚FschL‘ und für Hochschullehrende das Kürzel ‚HschL‘ verwendet.

Die Datensätze sind folgendermaßen erkenntlich gemacht: Die Primärdaten werden mit dem Kürzel ‚0-6‘ versehen, da der Schwerpunkt der Befragung auf Kinder zwischen null und sechs Jahren liegt. Die Transkripte der erweiterten Datenerhebung sind mit dem Kürzel ‚U3‘ gekennzeichnet, da sich der Schwerpunkt der Befragung auf Kinder zwischen null und drei Jahren bezieht.

Altersgruppe	Institution	BL der Institution	Kürzel 1. Datensatz	m/w	Kürzel 2. Datensatz	Interviewerin
26-35	Hochschule	Berlin	HschL2_0-6	w	HschL2_U3	M.K.
36-45	Hochschule	Hessen	HschL1_0-6	m	HschL1_U3	M.K.
	Hochschule	NRW	HschL3_0-6	w	HschL3_U3	M.K.
	Fachschule	NRW	FschL3_0-6	w	FschL4_U3	M.K.
46-55	Hochschule	NRW	HschL5_0-6	w	HschL5_U3	M.K.
	Hochschule	Berlin	HschL4_0-6	w	HschL4_U3	M.K.
	Fachschule	B-W	FschL1_0-6	m	X	X
	Fachschule	RLP	FschL2_0-6	w	FschL2_U3	M.K.
	Fachschule	Saarland	FschL4_0-6	m	FschL4_U3	M.K.
> 56	Fachschule	NRW	FschL5_0-6	w	FschL5_U3	M.K.

Die Interviewpartner_innen wurden überregional gewonnen (vier in Nordrhein-Westfalen, eine in Baden-Württemberg, zwei in Berlin, eine in Hessen, eine in Rheinland-Pfalz und eine Person im Saarland) und bringen eine fachliche Expertise zu dem Untersuchungsschwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ und/ oder ‚Bewegung‘ mit. Weitere Auswahlkriterien wurden nicht hinzugezogen. Im Rahmen der erweiterten Datenerhebung wurden im Forschungsprozess bereits theoretische Sättigungsprozesse erreicht, sodass keine weiteren Lehrpersonen akquiriert wurden. Von den neun geführten Interviews wurden letztendlich acht transkribiert und in die Auswertung aufgenommen.

6.1.2 Die Interviews (erster und zweiter Datensatz)

Da das Erkenntnisinteresse der Untersuchung in den subjektiven Sichtweisen und Orientierungen zur Bewegung und dem Untersuchungsschwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ liegt (vgl. Kapitel 5.1), bedarf es methodischer Verfahren, „welche es erlauben, Sichtweisen und Interpretationsmuster der Untersuchten in Erfahrung zu bringen, ohne vorher exakt spezifizierte und präzise operationalisierte Hypothesen formuliert zu haben“ (KELLE, 1994, S. 54). Hierfür wurden biografisch-teilnarrative Interviews (vgl. HELFFERICH, 2011) als Datengrundlage gewählt, die mithilfe eines rekonstruktiven Analyseverfahrens ausgewertet werden (vgl. Kapitel 6.3.1). Teilnarrative Leitfadeninterviews eignen sich nach HELFFERICH (2011, S.179) „wenn einerseits subjektive Theorien und Formen von Alltagswissen zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll.“ Der narrative Aspekt wurde in den Interviews gewählt, da dieser für Fragestellungen sinnvoll ist, die neben lebensgeschichtlichen Fragestellungen auch Fragen verfolgen, die die Handlungsebene fokussieren. Diese Art der Fragestellungen finden sich in dem vorliegenden Untersuchungsinteresse wieder, da in diesem die subjektiven Sichtweisen und handlungsleitenden Orientierungen zur Bewegung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen

Mit den jeweiligen Interview-Kürzeln werden die in der Ergebnisdarstellung (Kapitel 8) aufgeführten Zitate ebenfalls gekennzeichnet.

wurden. Die narrative Interviewstrategie fördert insgesamt die Erzählung selbst erlebter Ereignisse (vgl. KRUSE, 2014, S. 153-155).

Auf der Basis jener rekonstruktiven Einzelfallanalysen ist es nach KRUSE (2014, S. 101) möglich, „eine ‚Tiefenstruktur‘ gesellschaftlichen Wissens herauszuarbeiten, die den Akteuren und Akteurinnen nicht bewusst ist, die sich aber in spezifischen Mustern oberflächlicher Sinnstrukturen ausdrückt, über welche dann auf jene Tiefenstruktur geschlossen werden kann im Sinne einer Interpretation“. In dem Zitat findet sich die Begründung für die Berücksichtigung der im Forschungsinteresse formulierten Ausgangslage der rechtlich verbindlichen Aufnahme von Kindern unter drei Jahren und den subjektiven Sichtweisen und Orientierungen der Akteur_innen. Dies wird durch die biografische Ausrichtung in den Interviews gestützt, da die rekonstruktive Biografieforschung die Biografie als „einen Schnittpunkt zwischen gesellschaftlich Vorgefundenem und handelnd konstituierten Prozessen“ (SCHULZE, 2010, S. 571) begreift. Dem liegt die methodologische Annahme zugrunde, dass „gesellschaftliche Tatsachen über die Sinn- und Bedeutungszuschreibungen der Handelnden zu erschließen“ (MAROTZKI, 2013, S. 176) sind.

Im Folgenden wird auf die Erhebungsmethode der Interviews näher eingegangen und zwischen den beiden Datensätzen (erster und zweiter) unterschieden.

6.1.2.1 Erster Datensatz der Interviews

Wie in Abbildung 4 (S. 60) beschrieben, bildet der erste Datensatz die vorliegenden zwanzig biografisch-teilnarrativen Interviews aus dem „BiK“-Forschungsprojekt⁷⁸ (vgl. KOCH et al., 2016). Die vorliegenden zehn Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften und zehn Interviews mit Lehrenden wurden innerhalb dieses Untersuchungsvorhabens einer Sekundäranalyse unterzogen. Dabei ist die Sekundäranalyse nicht mit einer Methode der Datenauswertung zu verwechseln, sondern wird als Rückgriff auf vorhandenes Datenmaterial verstanden, „das im Zusammenhang einer anderen Untersuchung bereits erhoben wurde und vorliegt“ (MEDJEDOVIĆ, 2014, S. 20). Es handelt sich somit um eine sekundäranalytische Untersuchung einer spezifischen, thematisch eingegrenzten Fragestellung auf der Basis von Primärdaten. Die vertiefende Analyse des Datensatzes bildet der Themenschwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘.

Um auf die Primärdaten mit anderen Forschungsfragen zurückgreifen zu können, bedarf es einer Passung des Materials. Das heißt es wurde die generelle Eignung des Datenmaterials für die spezifische, thematisch eingegrenzte Fragestellung überprüft. Die Primärdaten wurden für die neuen Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung als passend beurteilt, da deren Forschungsziel ebenfalls die Bewegung im Elementarbereich fokussierte (vgl. Kapitel 5.2.2.1). Auch die verwendete Erhebungsmethode biografisch-teilnarrativer Interviews lässt valide Aussagen in Bezug auf die neuen Forschungsfragen erwarten, da in den Primärdaten subjektivi-

⁷⁸ An der Erhebung und Auswertung der Primärdaten war die Autorin in einem Forschungsteams als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln am Lehrstuhl Bewegung (Prof. Dr. K. Fischer) maßgeblich beteiligt (vgl. Kapitel 5.2.2.1.1). Die Erhebung der Primärdaten erfolgte von Mai 2012 bis April 2013.

ve Konzepte der befragten Zielgruppen den Forschungsgegenstand bildeten (vgl. HELFFERICH, 2011).⁷⁹

In den Leitfäden zu den Primärdaten⁸⁰ wurden keine Altersunterschiede der Kinder berücksichtigt. Demnach bezogen sich die Antworten der Erzählpersonen auf alle Kinder in Kindertageseinrichtungen (null bis sechs Jahre). Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass die Antworten der Befragten sich vorwiegend auf Kinder zwischen drei und sechs Jahren bezogen. Ohne jeglichen Hinweis im bestehenden Leitfaden thematisierten dennoch acht von zehn der frühpädagogischen Fachkräfte und alle zehn der Lehrenden die Altersspanne ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ explizit, wenn zum Teil auch nur marginal. Die Sekundäranalyse der Primärstudie lieferte erste Ergebnisse zu den vorliegenden Forschungsschwerpunkten ‚Bewegung‘ und ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ (vgl. Tabelle 5, S. 69) und bestätigt überdies die aktuelle Präsenz und Bedeutung dieses Themas.

Diese Phase des Forschungsprozesses (erster Datensatz) diene gemäß der GTM auch dazu, inhaltliche, theoretische sowie methodische Zielsetzungen der weiteren Datenerhebung zu ermitteln. Dies wird im Folgenden näher erläutert.

6.1.2.2 Zweiter Datensatz der Interviews

Wie in Abbildung 4 (S. 60) aufgezeigt, umfasst der zweite Datensatz eine erweiterte Datenerhebung zum Forschungsgegenstand. Denn im Analyseprozess konnte nach der Sekundäranalyse noch keine theoretische Sättigung in der Kategorienbildung erlangt werden. Folglich stellte sich der Bedarf einer erweiterten Datenerhebung heraus, um die Forschungsfragen umfassender erfassen, beschreiben und erklären zu können. Um den Forschungsgegenstand – die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren zum Themenschwerpunkt ‚Bewegung‘ – genauer zu verfolgen, wird im zweiten Datensatz sowohl der gleichen als auch einer erweiterten Stichprobe Fragen mit dem Fokus auf die Altersspanne von null bis drei Jahren gestellt. Die Fragen setzen an den Analyseergebnissen der Sekundäranalyse an, welche in Tabelle 5 (S. 69) zusammengefasst sind.

Wie in Abbildung 4 (S. 60) in Form zweier Kreise des zweiten Datensatzes illustriert, unterteilt sich die erweiterte Datenerhebung in zwei Datenteile. In der erweiterten Datenerhebung werden zunächst die Interviewten der Primärstudie zu den Themenschwerpunkten ‚Bewegung‘ und ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ erneut befragt. Da im Rahmen der erweiterten Datenerhebung weiterhin sowohl die explizit geäußerten subjektiven Sichtweisen als auch (impliziten) Konzepte im Sinne von handlungsleitenden Orientierungen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen, fiel die Wahl der Erhebungsmethode auf das teilnarrative

⁷⁹ Ein Vorteil an dieser Stelle war, dass die Autorin in der Erhebung und Analyse der Primärdaten mitwirkte und somit auf diverse Dokumente wie beispielsweise Einzelfallexzerpte zurückgreifen konnte.

⁸⁰ Die Interviewleitfäden umfassten ausgehend von der eigenen bewegungsbiografischen Lebensgeschichte der Erzählpersonen Fragen zu ihren Wissens- und Relevanzsystemen in Bezug auf Bewegung, zum Handeln im beruflichen Kontext und zur eigenen Aus- und Fortbildung im Bereich Bewegung. Weitere Ausführungen zur Erhebungs- und Analyse-methode der qualitativen Untersuchung sind im Sammelband des Forschungsprojekts BiK aufgeführt (vgl. KOCH et al., 2016).

Interview. Denn die biografischen Anteile zur Bewegung lagen bei den Befragten im Rahmen der Primärdaten bereits vor.⁸¹

Nach der Befragung des vorliegenden Samples kann im Forschungsprozess, eingebettet in die GTM, identifiziert werden, ob eine theoretische Sättigung hinsichtlich der Bildung von Kategorien vorliegt oder nicht. Bei den befragten Fachkräften wurde zu diesem Zeitpunkt des Forschungsprozesses noch keine theoretische Sättigung in den Analyseergebnissen erreicht.⁸² Angelehnt an das Konzept der theoretischen Stichprobe in der Fortführung der GTM wurde daher bei der Zielgruppe der fröhpädagogischen Fachkräfte neue Fachkräfte akquiriert; mit dem Ziel der erweiterten Datenbasis theoretische Sättigungsprozesse zu erhalten. Infolge dessen wurden im Forschungsprozess neue Fachkräfte akquiriert, die wiederum mit biografisch-teilnarrativen Interviews befragt wurden. Der biografische Ansatz der Interviews ist von Interesse, da die subjektiven Sichtweisen und Orientierungen der Befragten in deren Biografie eingefasst sind (vgl. Kapitel 5.1). In der Konsequenz wird hierbei der biografische Anteil mit biografisch-teilnarrativen Interviews berücksichtigt.

Zur Explikation der Datenerhebung im Rahmen der teilnarrativen Interviews wird in diesem Kapitel auf folgende methodisch relevanten Punkte eingegangen:

- a) Entwicklung der Leitfäden,
- b) Pretest,
- c) Durchführung der Datenerhebung.

a) *Entwicklung der Leitfäden*

Ziel der erweiterten Interviews ist die Verfolgung des Forschungsinteresses, d.h. die subjektiven Sichtweisen und Orientierungen zur Bewegung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Wie zuvor beschrieben gliedert sich die erweiterte Datenerhebung in zwei Datenteile und steht in Bezug zum Sample (vgl. Abbildung 4, S. 60).

Zunächst wurden die Interviewten der Primärstudie des Forschungsprojekts „BiK“ zum Themenschwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ erneut befragt.⁸³ Für die Erstellung der Leitfäden (Fachkräfte/ Lehrende) bilden die Analyseergebnisse der Sekundäranalyse die Ausgangslage. In der Verfolgung der vorliegenden Forschungsfragen lagen nach der Sekundäranalyse des vorliegenden ersten Datensatzes folgende Kategorien im Rahmen der GTM als Analyseergebnisse vor.

Tabelle 5: Erste Kategorien als Grundlage für die Entwicklung der Leitfäden

⁸¹ Ein erneuter individual-biografischer Zugang zu der bewegungsbiografischen Lebensgeschichte der Befragten mit dem Fokus auf die Altersspanne von null bis drei Jahren würde keine weiteren Erkenntnisse liefern, da früheste dauerhafte Erinnerungen nicht vor dem dritten Lebensjahres möglich sind (vgl. MARKOWITSCH & WELZER, 2005, S. 14). Erst zu einem individuellen Zeitpunkt zwischen drei und fünf Jahren ist nach MARKOWITSCH und WELZER (2005, S. 14) der Beginn des „autobiographischen Gedächtnisses“ anzusetzen. Diese Erkenntnis lässt sich auch in den Primärdaten finden, da sich die bewegungsbiografischen Erzählungen der Interviewten auf die eigene Kindheit und nicht auf die eigene frühe Kindheit bezogen.

⁸² Im fortgeschrittenen Forschungsprozess wurde im Rahmen der erweiterten Datenerhebung bei der Zielgruppe der Lehrenden auf der Datenbasis der Primärstudie bereits eine theoretische Sättigung erreicht. Folglich wurden keine weiteren Lehrpersonen akquiriert und die Datenbasis der Lehrenden wurde nicht erweitert.

⁸³ Eine erneute Befragung der interviewten Fachkräfte der „BiK“-Untersuchung war auch für das Promotionsvorhaben von Nicola BÖCKER (Kollegin der Forscherinnengruppe von der Hochschule Koblenz) zum Themenaspekt Gender von Relevanz, so dass die Befragung dieses Samples von Nicola BÖCKER und der Autorin gemeinsam durchgeführt wurde.

Nr.	Kategorien	Konsequenzen für die erweiterte Datenerhebung
1	Ältere Kinder müssen Rücksicht auf die Kinder unter drei Jahren nehmen	Kategorien eins bis sechs verdeutlichen, dass die Aufnahme von Kindern in den ersten drei Lebensjahren einen kausalen Einfluss auf das Gruppenleben im Alltag nimmt. Die Gruppenzusammensetzung scheint ein fundamentaler Ausgang zu sein. Daher interessiert, was unterscheidet bzw. verbindet die zwei Altersgruppen?
2	Zweieinhalb Jährige sind in Gruppe Drei- bis Sechsjährige integriert	
3	Kinder unter drei Jahren sind ‚auch dabei‘	
4	Kategorisierungen der Altersspannen in Ein- bis Zweijährige, Zwei- bis Dreijährige, Vier- bis Sechsjährige	
5	Kinder unter drei Jahre im eigenen Bereich	
6	Altershomogene Bewegungsangebote	
7	Bewegung ohne Leistungsanspruch	Kategorien sieben bis 13 beziehen sich auf Veränderungen des bewegungsspezifischen Lernprozesses der Kinder einerseits und des bewegungsspezifischen Handelns der Fachkräfte andererseits. Diese wiederum scheinen in einem reziproken Einfluss zu stehen.
8	Leistungsdruck durch ältere Kinder	
9	Vormachen – Nachmachen	
10	Lernen am Modell	
11	Junge Kinder imitieren Handlungen älterer Kindern	
12	Höhere Unfallgefahr der Kleinstkinder	
13	Geringere Einschätzungskompetenz der Kleinstkinder	Kategorien 14 bis 16 machen eine Neugestaltung der Beziehung zwischen Fachkraft und Kind ersichtlich. Dabei interessiert, was diese konkret ausmacht und welche Rolle diese spielt?
14	Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren bedarf körperlicher Arbeit (heben, bücken, knien)	
15	Kinder unter drei Jahren benötigen Betreuung/ Hilfestellungen/ Aufsicht	
16	Kinder unter drei Jahren sind bereist Individuen mit einem eigenen Charakter	

In Tabelle 5 sind alle sechzehn identifizierten Kategorien abgebildet. In der Spalte rechts daneben sind verschiedene Konsequenzen für die erweiterte Datenerhebung zu finden, die sich aus den Kategorien entwickeln ließen. Es zeigt sich, dass die Sekundäranalyse der Primärstudie erste Ergebnisse lieferte, jedoch ohne eine theoretische Sättigung bezüglich der Kategorienbildung in der Verfolgung der vorliegenden Fragestellungen zu erreichen. Vor diesem Hintergrund wurde eine erweiterte Datenerhebung initiiert. Dabei wurden Fragestellungen im Rahmen der Leitfäden unter Berücksichtigung der Untersuchungsschwerpunkte ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ und ‚Bewegung‘ verfolgt.⁸⁴

So liegen der erweiterten Datenerhebung drei Leitfäden zugrunde:

- der Leitfaden für die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte (erster Datenteil),
- der Leitfaden für die Zielgruppe der Lehrenden an Fachschulen, Hochschulen oder Universitäten (erster Datenteil) und
- Leitfaden für die Zielgruppe der frühpädagogischen Fachkräfte (zweiter Datenteil).

⁸⁴ In der Entwicklung der Fragen zu den Leitfäden war die Autorin mit Herrn Prof. Dr. K. FISCHER (Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln) und Herrn Dr. J. KRUSE (Institut für Soziologie, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) und Nicola BÖCKER (Hochschule Koblenz) im Fachaustausch, um das Prinzip der theoretischen Sensibilisierung (vgl. Kapitel 5.2) zu beachten.

Alle Fragen orientieren sich dabei an den Richtlinien zur Leitfadenentwicklung für offene Einzelinterviews von KRUSE (2014, S. 222). Auch wenn nicht das Ziel ist, den Leitfaden stringent abzuarbeiten, eröffnet dieser jedoch die Möglichkeit die Bedarfe im Rahmen des Erkenntnisprozesses zu erheben und ermöglicht eine höhere Vergleichbarkeit der Daten. Die Leitfadeninterviews der vorliegenden Untersuchung sind somit weitestgehend offen und theoretisch vorstrukturiert als auch in der Durchführung relativ flexibel.

Die Entwicklung der Interviewleitfäden der Primärdaten erfolgte mit der „SPSS Methode“⁸⁵ (HELFERICH, 2011, S. 182-185; KRUSE, 2014, S. 231-234) in einer Arbeitsgruppe der qualitativen Untersuchung des „BiK“-Projekts an der die Autorin beteiligt war (vgl. Kapitel 5.2.2.1.1). In Zusammenhang mit der Generierung der Fragen wurden in der Forschungsgruppe das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Beteiligten explizit thematisiert und diskutiert, wodurch das Prinzip der theoretischen Sensibilisierung (vgl. Kapitel 5.2) in der Forschungsgruppe Berücksichtigung findet. Die Fragen wurden einem Pretest unterzogen und wurden folglich bereits im Rahmen der qualitativen Untersuchung des „BiK“-Projekts überprüft (vgl. KOCH et al., 2016).

b) *Pretest*

Vor der eigentlichen Datenerhebung (zweiter Datensatz) wurden die entwickelten Leitfäden (1. Frühpädagogische Fachkräfte, 2. Lehrende) im Rahmen eines Pretests hinsichtlich der Fragen und möglicher Verständnisprobleme überprüft. Auch die offene Einstiegsfrage zum narrativen Erzählen war hierbei von Interesse. Somit wurde ein Interview im Februar 2013 mit einer Fachkraft und im Juli 2013 mit einer Lehrperson durchgeführt, um mögliche Hinweise zur Überarbeitung der Leitfäden zu erhalten. Die Durchführung zeigte auf, dass die Fragen für Interviewte verständlich und gut zu beantworten waren. Die Fragen zielen auf die angestrebten Untersuchungsschwerpunkte ab, wobei gleichzeitig ausreichend Offenheit für die Relevanzen der interviewten Person gegeben ist. Auch die angedachte Dauer des Interviews im Pretest stimmte überein. Das jeweilige Feedback der Interviewpartner_innen entsprach der vorherigen Einschätzung der Autorin und die Leitfäden konnten für die Datenerhebung bestehen bleiben.

Die Interviews lieferten bereits interessante Inhalte zum Forschungsgegenstand, weshalb die beiden Pretests als eigenständiges Interview in die Datenanalyse aufgenommen wurden (vgl. FF10_U3; HschL5_U3).

c) *Durchführung der Datenerhebung (zweiter Datensatz)*

Die Interviewtermine wurden mit den Befragten vereinbart und fanden in unterschiedlichen Settings (Arbeitsplatz, Zuhause, Telefon) statt. Bei der Festlegung des Treffpunktes wurde den Wünschen und Möglichkeiten der Interviewten entgegengekommen, um so eine positive Interviewatmosphäre zu gewährleisten.

⁸⁵ Die Methode wird in einer Kleingruppe (vier bis sechs Personen) durchgeführt und die vier Phasen der Leitfadenentwicklung beinhalten: Sammeln – Prüfen – Sortieren – Subsumieren (SPSS).

In der Einstiegsphase wurde über das Thema und die Interviewart sowie über das Verhalten der Interviewerin⁸⁶ informiert. Die Informationen über das inhaltliche Thema wurden dabei so gering wie möglich gehalten, um nicht vorweg das Gespräch zu beeinflussen (vgl. KRUSE, 2014, S.277). Die Interviewerin hielt sich in der Interviewsituation selbst möglichst zurück und ließ der/dem Interviewten Raum zum Erzählen, d.h. die Kommunikationssituation wurde so offen wie möglich gestaltet und so wenig wie möglich interpretativ auf das Erzählte eingewirkt. Als sogenannte Fehler in der Interviewführung gelten ein dominierender Kommunikationsstil, fehlende Aufmerksamkeit beim Zuhören und eine zu starre Orientierung am Leitfaden (vgl. SEIPEL & RIEKER, 2003, S. 151). Einer sinnvollen Kommunikationsführung entsprechend, entsprechend, sollte die Interviewerin versuchen den Erfahrungshintergrund der interviewten Person hinreichend zu erfassen, d.h. das Gespräch aufrechterhalten, um an mehr Informationen über das Relevanzsystem der interviewten Person zu gelangen (vgl. EBD., S. 151). An dieser Stelle ist anzumerken, dass sich während des Interviews der Austausch bzw. die Herstellung kommunikativen Sinns immer interaktiv vollzieht. Folglich hat die Interviewkonstellation per se Auswirkungen auf die hervorgebrachten Daten (vgl. KRUSE, 2014, S.305). Dieses reflexive Bewusstsein floss auch mit in die Analyse ein.

Nach vorheriger Absprache erhielten die Befragten am Ende des Interviews die Regelung zum Datenschutz und einen Kurzfragebogen. Der Kurzfragebogen hatte das Ziel das Sample zu veranschaulichen und zu dokumentieren.⁸⁷

Die situationellen Bedingungen und das Verhalten der Interviewpartner_innen wurden in einem Postskript im Anschluss des Interviews von der Interviewerin festgehalten. Ziel dessen war es parasprachliche Aspekte, die nicht in Audioaufnahmen dokumentiert sind, festzuhalten (vgl. KRUSE 2014, S. 284).

6.1.3 Sample der Gruppendiskussion

Wie in Kapitel 6.1.4 näher beschrieben wird, besteht ein weiterer Schritt im Forschungsprozess darin, die Analyseergebnisse der befragten Fachkräfte mit Lehrenden im Gruppendiskussionsverfahren kommunikativ zu validieren und durch den interaktiven Charakter von Sinnzuschreibungen und Bedeutungskonstitutionen kollektive Orientierungsmuster der Gruppendiskutant_innen herauszuarbeiten. Da die Gruppendiskussion auf den derzeitigen Forschungsergebnissen der befragten Fachkräften basiert, hängt eine sogenannte kommunikative Validierung⁸⁸ der Forschungsergebnisse selbstverständlich stark von dem gewählten Sample ab, so dass es erforderlich ist Vorüberlegungen zur Bestimmung der Teilnehmer_innen der Gruppendiskussion vorzunehmen. Diese werden im Folgenden transparent gemacht. Eine Möglichkeit wäre frühpädagogische Fachkräfte zur kommunikativen Validierung der Forschungsergebnisse der Zielgruppe der befragten Fachkräfte heranzuziehen. An dieser Stelle sei jedoch

⁸⁶ Wie bereits zuvor in der Entwicklung der Leitfäden vermerkt, war neben der Autorin auch Nicola Böcker an der Nacherhebung der Primärdaten „BiK“-Untersuchung interessiert. Somit übernahmen sowohl die Autorin als auch Nicola Böcker die Interviewführung im Rahmen der Nacherhebung der vorherigen Interview_partnerinnen. Dies ist in Tabelle 3 (S. 77) vermerkt.

⁸⁷ Die Darstellungen zum Sample finden sich zusammengefasst in Kapitel 6.1.1.

⁸⁸ Hierbei sei darauf hingewiesen, dass sich die kommunikative Validierung im Rahmen der Gruppendiskussion nicht an der Vorgehensweise von SCHEELE und GROEBEN (1988) zur Rekonstruktion subjektiver Theorien orientiert.

darauf hingewiesen, dass die kommunikative Validierung in der vorliegenden Untersuchung als eine Prüfung im Rahmen einer mehrperspektivischen Triangulation (vgl. DENZIN, 1978, S. 297) verstanden wird und die Prüfung der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse nicht das Ziel Interpretationen auf Grundlage von Einzelfallrekonstruktionen sein kann (vgl. dazu auch Kapitel 6.5). Als Gruppendiskutant_innen werden in der vorliegenden Untersuchung Lehrende gewählt. Bei Fachkräften der frühen Kindheit liegt die Vermutung nahe, dass diese vornehmlich ihre persönlichen Sichtweisen und Orientierungen zu den Forschungsschwerpunkten ‚Bewegung‘ und ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ einbringen. Im Gegensatz zu Fachkräften wird angenommen, dass Lehrende die zu diskutierenden Teilergebnisse vor dem Hintergrund ihrer Expertise vor verschiedenen theoretischen Perspektiven und Hintergründen einschätzen und diskutieren können. Aufgrund ihres Aufgabenprofils sowie eigener Forschungstätigkeiten sollten Lehrende eine Metaebene einnehmen können und die Fähigkeit besitzen, die vorliegenden Forschungsergebnisse zu reinterpretieren. Aufgrund ihrer Ausbildungstätigkeit von (zukünftigen) Professionellen sollten sie zudem mögliche Merkmale von den ermittelten subjektiven Sichtweisen und Orientierungen als Konsequenzen für eine professionelle Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren zum Themenschwerpunkt ‚Bewegung‘ ableiten können.

Die Alternative sowohl Fachkräfte als auch Lehrende in der Gruppenzusammensetzung aufzunehmen, wurde aufgrund der folgenden zwei Aspekte verworfen. Erstens sind Fachkräfte und Lehrende sowohl hinsichtlich ihres Sprach- und thematisch bezogenen Wissensniveaus als auch bezüglich ihres beruflichen Status unterschiedlich, wodurch eine gemeinsame Diskussion nachteilig beeinflusst werden könnte (vgl. KÜHN & KOSCHEL, 2011, S. 80). Zweitens, wie KÜHN und KOSCHEL (2011, S. 83) zur Bestimmung der Zielgruppe betonen, sollten mögliche Störfaktoren der Gruppendynamik im Vorfeld ausgeschlossen werden und Personen eingeladen werden, „die sich durch besondere thematische Betroffenheit auszeichnen und von denen eine konstruktive Diskussion zu erwarten ist“. Diese Vorgehensweise, die Varianz von Untersuchten im Forschungsprozess und die Einbeziehung weiterer Personen aus dem Forschungsfeld, wird auch von KÖCKEIS-STANGL (1980, S. 362) unterstützt.

In der logischen Konsequenz der Vorüberlegungen wurde die Zielgruppe der Lehrenden an Fachschulen, Hochschulen oder Universitäten für die Gruppendiskussion gewählt. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussion sollten Lehrende mit einer Expertise zu den gewählten Untersuchungsschwerpunkten ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ und/ oder zur ‚Bewegung‘ sein, um den Untersuchungsschwerpunkten der vorliegenden Untersuchung adäquat diskutieren zu können. Aufgrund der Schwierigkeit, Lehrende an Fachschulen, Hochschulen oder Universitäten für einen gemeinsamen Zeit- und Treffpunkt zu gewinnen, wurde die Gruppendiskussion in Absprache mit den Organisator_innen in das Tagungsprogramm der Wissenschaftlichen Vereinigung für Psychomotorik (WVPM) in dem Tagungspunkt „Forum für aktuelle Forschungsfragen“ aufgenommen und am 25.01.2014 von 12-13 Uhr durchgeführt. Dadurch konnte eine Expertise der Diskutant_innen zum Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘ mit großer Wahrscheinlichkeit sichergestellt werden, obgleich die Tagungsteilnehmenden sich zufällig zusammenfanden. Das Sample der Gruppendiskussion ist einerseits eine Zufallsgruppe, die anhand der Tagungsteilnahme zustande kam, und andererseits eine Gruppe, deren Teilnehmer_innen bewusst ausgesucht wurden (vgl. SEIPEL & RIEKER, 2003, S. 162), wie im Folgenden aufgezeigt wird. Vor der Rekrutierung möglicher Diskutant_innen wurde das Thema und das Ziel der Gruppendiskussion auf der Tagung der Wissenschaftlichen

Vereinigung für Psychomotorik (WVPM) kurz vorgestellt und daran anschließend zur Teilnahme aufgefordert. Daraufhin meldeten sich zehn potenzielle Personen, wovon sechs Personen (drei weibliche und drei männliche Personen) gezielt ausgewählt wurden. Grundlage der Auswahl der Teilnehmer_innen stellten eine breit aufgestellte Expertise und aktuelle Tätigkeiten in Aus-, Weiterbildung und Praxis dar. Dabei wurde bewusst ein Sample von Lehrenden aus unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen (Diplom Pädagogik, Diplom Heilpädagogik, Diplom Psychologie, Sport- und Grundschulpädagogik) gewählt, um eine möglichst mehrperspektivische Betrachtung auf die zu diskutierenden Teilergebnisse der Untersuchung zu fördern. Alle Gruppendiskutant_innen gingen zum Zeitpunkt der Durchführung einer Lehrtätigkeit an einer Fachschule, Hochschule oder Universität nach. Die Teilnehmer_innen der Gruppendiskussion konnten im Rahmen der Tagung überregional gewonnen werden (eine Person aus Berlin, zwei aus Hessen, zwei aus Niedersachsen und eine aus Schleswig-Holstein). Zudem wurde eine fachliche Expertise zu dem Untersuchungsschwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ und/ oder ‚Bewegung‘ berücksichtigt.

Obwohl die Empfehlung zur Anzahl der Teilnehmenden an einer Gruppendiskussion acht Personen obliegt (vgl. KÜHN & KOSCHEL, 2011, S. 86), wurden in der vorliegenden Untersuchung eine Anzahl von sechs Personen gewählt, um allen Lehrenden in dem begrenzten Zeitrahmen ausreichend Raum zur Teilhabe an der Diskussion einzuräumen.⁸⁹ Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über alle Teilnehmenden der Gruppendiskussion.

⁸⁹ Diese Entscheidung geht auf die Erhebung der Interviews der Zielgruppe der Lehrenden in der BiK-Studie zurück. Dort zeigten sich mehrheitlich ein langes narratives Antwortverhalten.

Tabelle 6: Übersicht über die teilnehmenden Lehrenden an der Gruppendiskussion⁹⁰

Altersgruppe	Berufsgruppe	BL der Lehre	Kürzel	m/w	Schwerpunkte in Lehre:	Schwerpunkte in Forschung:
26-35	Wiss. MA	Niedersachsen	HschL7_Gruppe	w	Theoretische Grundlagen in Motorik und Bewegung, Anwendung in den Bereichen Motorik und Bewegung, Frühförderung	Psychomotorisch orientierte Körper- und Selbstkonzeptförderung, Pädagogik und Didaktik bei chronischer und progredienter Erkrankung, Selbstkonzept von Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen
	Junior-Prof.	Niedersachsen	HschL8_Gruppe	w	Bewegungsförderung von Kindern unter drei Jahren, Entwicklungspsychologie, Bindung, Interaktion	Bewegungsförderung, Lokomotion bei ehemals Frühgeborenen
36-45	Wiss. MA	Berlin	FschL6_Gruppe	m	Psychomotorik, Selbstwirksamkeit, Dialog, Sprache/ Kommunikation, motorische Entwicklung, Bewegungsbedürfnisse/-themen	Psychomotorik im frühkindlichen Bildungskontext, Selbstwirksamkeit und Selbstkompetenzen in psychomotorischen Förderangeboten, Generierung einer inklusiven Haltung auf der Basis methodischer Prinzipien der Psychomotorik
	Wiss. MA	Hessen	HschL9_Gruppe	m	Motologie, Psychomotorik in der Natur, Tätigkeitsfelder von Tagesmüttern	Naturerfahrungen und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung
	Prof. Dr.	Schleswig-Holstein	FschL7_Gruppe	m	Entwicklungspsychologie, Beratung, Psychosoziale Beratung und Diagnostik, Wissenschaftstheorie und empirische Methodik, Interventions- und Konzeptforschung, Psychomotorik, Psychotherapie	Systemisch-psychomotorische Familienberatung
46-55						
> 56	Prof. Dr.	Hessen	HschL6_Gruppe	w	Psychomotorik; psychomotorische Entwicklungsdiagnostik, prä- und perinatale Entwicklung, prä- und perinatale Traumatherapie, Familienaufstellung, Heilpädagogik	Ausdruck prä- und perinatale Erfahrung in Spiel und Bewegung, Psychomotorik und Körperpsychotherapie

6.1.4 Die Gruppendiskussion

Wie in der Einführung des Forschungsdesign (Kapitel 6) aufgezeigt wurde, wird in der vorliegenden Untersuchung eine Gruppendiskussion mit Lehrenden aufgenommen. Die Hinzunahme des Gruppendiskussionsverfahrens im Forschungsprozess erweist sich als sinnvoll, um „die Genese und Aspektualität sozialer Sichtweisen bzw. ‚Deutungsmuster‘ von gesellschaftlichen Subjekten innerhalb eines diskursiven Zusammenhangs“ (KRUSE, 2014, S. 196) zu erforschen. Die Gruppe der Lehrenden wird hierbei als Repräsentanten von (makrosozialen) Entitäten (frühpädagogische Expert_innen) verstanden: „Ihre spezifischen ‚interpretativen Codes‘ (Sinnzuschreibungen) werden also nicht je situativ produziert, sondern im Diskurs reproduziert und somit repräsentiert“ (PRZYBORSKI & RIEGLER, 2010, S. 437). Im Gruppendiskussionsverfahren kann folglich der interaktive Charakter von Sinnzuschreibungen und Bedeutungskonstitutionen herausgearbeitet werden, die auf den Analyseergebnissen basieren.

⁹⁰ Hierbei werden die in Tabelle 4 verwendeten Kürzel (‚FschL‘ für Fachschullehrende und ‚HschL‘ für Hochschullehrende) beibehalten. Der Unterschied zu den qualitativen Interviews ist durch das Kürzel ‚Gruppe‘ ersichtlich, welches den Datensatz der Gruppendiskussion kennzeichnet.

Mit den jeweiligen Interview-Kürzeln werden ebenfalls die in der Ergebnisdarstellung (Kapitel 8) aufgeführten Zitate gekennzeichnet.

Denn „[a]uf der Ebene des Gesprächs zeigt sich diese gemeinsame Teilhabe an *handlungspraktischem* Wissen [...] in der unmittelbaren interaktiven Bezugnahme aufeinander und der wechselseitigen Steigerung im Diskurs“ (EBD., S. 439, Herv. i. Orig.). In der Gruppendiskussion der vorliegenden Untersuchung werden über eine kommunikative Validierung der Forschungsergebnisse der Fachkräfte folglich die kollektiven Wissensbestände und Strukturen der Diskutant_innen zum Gegenstand, die in der gelebten Praxis angeeignet werden und diese zugleich auch orientieren (vgl. BOHNSACK, 2013, S. 374-376; BOHNSACK, 1999, S. 123-142; KRUSE, 2014, S. 195, KÜHN & KOSCHEL, 2011, S. 33). Die Gruppendiskussion verfolgt somit durch eine andere Herangehensweise den gleichen Forschungsgegenstand, nämlich kollektive Wissensbestände und Strukturen zum Schwerpunkt ‚Bewegung‘ in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren zu rekonstruieren.

Die Verankerung einer reflexiven Metaebene von Lehrenden in Bezug auf die Analyseergebnisse war weiterhin von Vorteil, da Tendenzen vor dem Hintergrund der ermittelten subjektiven Sichtweisen und Orientierungen aus der Praxis für die Konsequenzen bezüglich einer professionellen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren zum Themenschwerpunkt ‚Bewegung‘ sichtbar wurden.⁹¹ Diesen Nutzen beschreiben auch SEIPEL und RIEKER (2003, S. 162): „Gruppendiskussionen schärfen einerseits das Bewusstsein für die Kontextualität von empirischen Befunden, andererseits bieten sie sich an, um kollektive Meinungen und Normen sowie Prozesse ihrer Entwicklung zu erforschen“.

Im Folgenden werden methodisch relevante Punkte der Gruppendiskussion begründet dargestellt:

- a) Entwicklung des Leitfadens,
- b) Durchführung der Datenerhebung.

a) *Entwicklung des Leitfadens*

Wie zuvor beschrieben basiert der entwickelte Leitfaden auf den Analyseergebnissen der befragten Fachkräfte.

Als Einstieg in die Gruppendiskussion wird eine direktive und konfrontative Grafik als visuelle Einführung in die Diskussion gewählt, die einerseits offen-vage und andererseits eine diskursive Funktion innehat (vgl. KRUSE, 2014, S. 203). Die weiteren Fragen des Leitfadens folgen den Prinzipien der Immanenz und Diskursethik mit dem Ziel einen selbstständigen Diskussionsverlauf entlang des Forschungsgegenstandes aufrechtzuerhalten (vgl. EBD., S. 203). Unterstützt wird eine ausführliche Entfaltung der Relevanzsetzungen und Erfahrungen der Diskutant_innen durch die persönliche Bezugsetzung der Fragen, wie beispielsweise „Was zeigt dies für Sie auf?“, nach den aufgeführten Ergebnissen.

⁹¹ „Kommunikative Validierungsverfahren haben dort ihren Sinn und ihre unaufhebbare Notwendigkeit, wo die theoretischen Interpretationen von Aussagen, insbesondere Selbstdarstellungen, die Funktion haben, eine mit den Befragten gemeinsame Praxis vorzubereiten und zu strukturieren, für die die Richtigkeit der Interpretationen insofern bedeutsam ist, als sich die Beteiligten über die objektiven Bedingungen des Untersuchungsfeldes und die darin enthaltenen Veränderungsmöglichkeiten zu verständigen haben“ (HEINZE, 2001, S. 91).

Der Leitfaden wurde keinem eigenständigen Pretest im Rahmen eines Gruppendiskussionsverfahrens mit Lehrenden unterzogen. Der Grund liegt in der Schwierigkeit, eine Gruppendiskussion mit Lehrenden aufgrund der zeitlichen und örtlichen Gebundenheit zu organisieren. Der Problematik entsprechend wurde eine diskursive Alternative zur Auseinandersetzung mit den Ergebnissen implementiert: die Vorstellung der Ergebnisse auf der Fachtagung „Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik“ am 23.10.2014 an der Hochschule Magdeburg-Stendal (vgl. KOCH, 2015). Inhalt des Leitfadens waren die derzeitigen Analyseergebnisse, die also auf der Tagung ähnlich pointiert vorgestellt wurden. Nach der Präsentation der Ergebnisse diente die anschließende Diskussion zur Überprüfung möglicher Verständnisprobleme und zur Überprüfung der Erfassung interdisziplinärer Perspektiven in Bezug auf die dargestellten Analyseergebnisse. Diese Vorgehensweise wurde als sinnvoll erachtet, da eine knappe Darstellung der Ergebnisse Ziel des Leitfadens war und diese erprobt wurde. Zudem konnten die Diskutant_innen der Gruppendiskussion ebenfalls Fragen an die Autorin stellen und mögliche Verständnisprobleme ausräumen.

b) Durchführung der Datenerhebung

Die Diskussionssteuerung in Gruppendiskussionsverfahren realisiert sich in einem Kontinuum von Offenheit einerseits und Strukturierung andererseits (vgl. KRUSE, 2014, S. 202). In der vorliegenden Gruppendiskussion werden beide Aspekte des Kontinuums durch die Art der Diskussionsstimuli des Leitfadens umgesetzt. Dabei wurde darauf geachtet, dass sich die Diskussionsstimuli an die ganze Gruppe richten, um einen selbstläufigen Diskurs zu initiieren und keine Verteilung des Rederechts an einzelne Gruppenteilnehmer_innen vorzunehmen. Wie zu Beginn des Kapitels beschrieben, soll im Gruppendiskussionsverfahren der interaktive Charakter von Sinnzuschreibungen und Bedeutungskonstitutionen herausgearbeitet werden, die auf den Analyseergebnissen der befragten Fachkräfte basieren. Folglich steht die Ausgestaltung des Umgangs mit dem Grad der Diskussionssteuerung unter der Prämisse der Selbstläufigkeit (vgl. u. a. LOOS & SCHÄFFER, 2001, S. 51-52; PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 67; SEIPEL & RIEKER, 2003, S. 160). Dies wurde von der Autorin als Diskussionsleiterin berücksichtigt, denn so sollen, wie auch LOOS und SCHÄFFER (2001, S. 52) betonen, „die Relevanzsysteme derjenigen zur Sprache kommen, die Gegenstand des Forschungsinteresses sind“. Nur auf der Basis von wechselseitigen Bezugnahmen der Teilnehmenden können kollektive Orientierungen bzw. kollektives Wissen ausgewertet werden. Nach PRZYBORSKI und RIEGLER (2010, S. 439) haben sich diese „kollektive[n] Wissensbestände und kollektive[n] Strukturen“ bereits „auf der Basis von existenziellen Gemeinsamkeiten (in konjunktiven Erfahrungsräumen) bereits gebildet“ und werden folglich in der Gruppendiskussion artikuliert. Nach den vorherigen Ausführungen ergeben sich folgende Aufgaben einer Diskussionsleitung: die Förderung einer guten und angstfreien Atmosphäre zur freien Meinungsäußerung, die Verantwortung für die Einhaltung des zeitlichen sowie inhaltlichen Rahmens, er/ sie agiert prozessorientiert, das heißt er/ sie fördert einen produktiven und konstruktiven Austausch der Diskutant_innen (vgl. KÜHN & KOSCHEL, 2011, S. 142-163). Unter Berücksichtigung dieser Aufgaben wurde die Gruppendiskussion vonseiten der Autorin als Diskussionsleiterin durchgeführt.

Als weitere Aspekte der Durchführung der Gruppendiskussion ist anzumerken, dass in der Einstiegsphase über das Thema informiert wurde und die Teilnehmer_innen die Regelung zum Datenschutz und einen Kurzfragebogen erhalten haben.

6.2 Datenaufbereitung – Die Vorbereitungen für den Analyseprozess

Nach der Einführung in den Datenkorpus und die verwendeten Erhebungsinstrumente, folgt an dieser Stelle eine Darstellung der Datenaufbereitung zur systematischen Auswertung der qualitativen Daten.

In der Datenaufbereitung werden folgende Aspekte berücksichtigt

- a) Transkription,
- b) Maxqda

und im Folgenden näher erläutert.

a) *Transkription*

Die in dem Forschungsprozess einbezogenen Audiodateien (n=20) der erweiterten Datenerhebung wurden vor dem Analyseprozess verschriftlicht, um diese der gewählten Auswertungsmethode zugänglich zu machen. Das transkribierte Datenmaterial basiert auf einer Interviewlänge von durchschnittlich 60 Minuten in der Primärstudie, durchschnittlich 30 Minuten in der erweiterten Datenerhebung, durchschnittlich 70 Minuten der vier weiteren Interviews mit Fachkräften und 60 Minuten in der Gruppendiskussion mit Lehrenden. Das Datenmaterial wurde gemäß den von BOHNSACK (1999, S. 233f) und BOHNSACK (2006, S. 301f) vorgeschlagenen Transkriptionsregeln für Texte und Gruppendiskussionen transkribiert. In Bezugnahme auf die Analysemethode des integrativen Basisverfahrens (Kapitel 6.3.1) und deren mikrosprachliche Vorgehensweise wurden folgende Textmerkmale in den Transkripten berücksichtigt:

- sprachliche Betonungen,
- Sprechpausen und ihre Länge,
- Überlappungen,
- paraverbale Äußerungen wie Lachen, Hüsteln, Seufzen und
- nicht vollständig ausgesprochene Worte.

Die Interviews wurden weitestgehend von externen Transkribenten in ein Textdokument gewandelt, um eine produktive Distanz zum Text beizubehalten und nicht schon während des Transkribierens in einen unsystematischen Analyseprozess zu geraten (vgl. KRUSE, 2014, S. 368). Denn neben einer guten Aufnahmequalität hängt die Reliabilität der Daten auch von geschulten Transkribenten ab (vgl. DEPPERMAN, 2001, S. 106).

b) *MAXQDA*

Die Verarbeitung aller Daten erfolgt mit Hilfe der Software MAXQDA. Dieses Textverwaltungsprogramm hat den Vorteil sowohl die Vielzahl der Transkripte (n=40) systematisch verfügbar zu machen als auch den Forschungsprozess zu dokumentieren. Die Interviews der Primärstudie wurden ebenfalls in MAXQDA gesammelt, sodass auf diesen Datenkorpus zurückgegriffen werden konnte. Alle Transkripte wurden nach der (mikro-)sprachlichen Feinanalyse, die auf den ausgedruckten Textdokumenten stattfand, mit den entwickelten Codes in MAXQDA aufgenommen.⁹² Nach den handschriftlichen Einzelfallanalysen war diese

⁹² Auf die Vorgehensweise der Datenauswertung wird im folgenden Kapitel 6.3 eingegangen.

Art der Datenverarbeitung insbesondere für den Quervergleich für die Vielzahl der Einzelfälle erforderlich.

6.3 Datenauswertung

Die folgende Abbildung stellt das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung dar. Das mehrperspektivische Forschungsdesign beruht auf Erhebungsmethoden innerhalb des qualitativen Paradigmas und ist in das Forschungsparadigma der GTM eingebettet. Diese Vorgehensweise ist der Prämisse verpflichtet, dass es bei qualitativer Forschung im Allgemeinen und der vorliegenden Untersuchung im Besonderen um die Rekonstruktion der Relevanzsysteme der Befragten, d.h. „wie durch die *An- und Verwendung sprachlicher Mittel* (Zeichen, Symbole) sozialer Sinn konstruiert wird bzw. wie er sich darin in dokumentarischer Weise ausdrückt“ (KRUSE, 2014, S. 472, Herv. i. Orig.), geht. Das Relevanzsystem umfasst den individuellen Wissenshintergrund der Erzählperson, der semantisch-indexikal ist (vgl. KRUSE, 2011, S. 24).

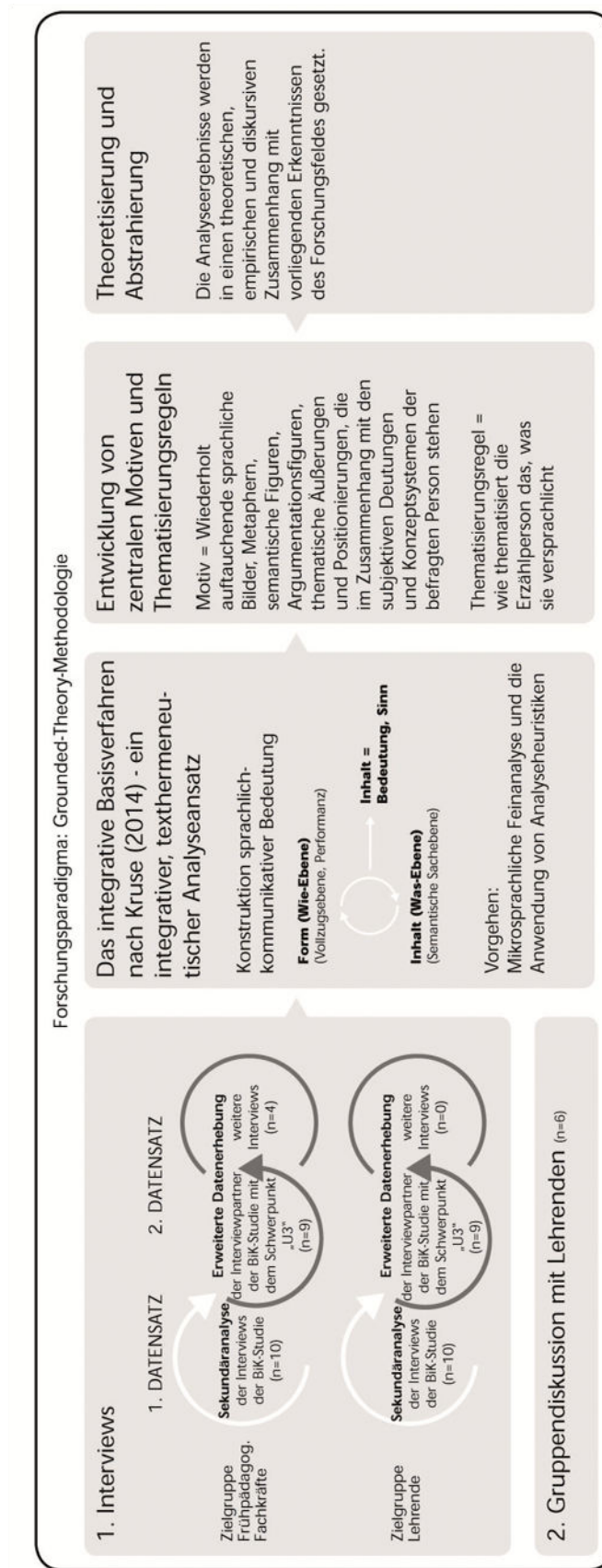


Abbildung 5: Methodisches Vorgehen

In Abbildung 5 wird deutlich, dass der gesamte Forschungsprozess auf der Basis des Forschungsparadigmas der GTM aufbaut. Demzufolge schreiten die Datenerhebung⁹³ und -analyse im Erkenntnisprozess gleichzeitig voran. Das im Folgenden beschriebene Analyseverfahren wird auf einem Korpus von 42 detailliert transkribierten Interviewaufzeichnungen und einer Gruppendiskussion angewendet, der insgesamt ca. 33 Stunden Gesprächszeit ausmacht (vgl. Kapitel 6.1). Die Datensätze (erster und zweiter Datensatz der Interviews und Gruppendiskussion) werden dabei nicht unabhängig voneinander ausgewertet, sondern es findet eine Vernetzung zwischen den einzelnen Datensätzen im Rahmen der Auswertung zur Verfolgung der Fragestellungen statt.

Die Grundlage der Analyse der qualitativen Datensätze stellt das von KRUSE (2014; vgl. dazu auch KRUSE, BIESEL & SCHMIEDER, 2011) entwickelte integrative Basisverfahren dar. Dieses basiert im Analyse- und Erkenntnisprozess auf der Auswertung sprachlich kommunikativer Phänomene bzw. der Konstruktion sprachlich-kommunikativer Bedeutung. Wie in Abbildung 5 ersichtlich, wird dabei die Was- und die Wie-Ebene betrachtet. Um es mit den Worten KRUSE (2014, S. 478) zu formulieren: Dies geschieht auf dem Fokus ‚was‘ ‚wie‘ versprachlicht wird und deren Ergebnisse die Basis für beobachtete Muster auf den Ebenen ‚was‘ (Motive) und ‚wie‘ (Thematisierungsregeln) darstellen. In der vorliegenden Arbeit wird unter Motiv und Thematisierungsregel die Definition von KRUSE (2014, S. 347) begriffen. KRUSE (2014, S. 347) versteht unter Motiven

„symbolische Sinnfiguren, die sich in wiederholt auftauchenden sprachlichen Bildern, Metaphern oder Argumentationsstrukturen, Modellen, Formen der thematischen Äußerungen und Positionierungen etc. ausdrücken; sie stehen in Zusammenhang von subjektiven oder sozialen Deutungen und Repräsentationen der befragten Personen [...]. Als Thematisierungsregel soll verstanden werden, ‚was‘ die befragte Person, ‚wie‘ thematisiert und was im Sinne von Thematisierungsgrenzen die Erzählperson nicht versprachlicht“.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Motive eher auf das ‚Was‘, das heißt auf die semantische Bedeutung sprachlicher Selektionen, und Thematisierungsregeln auf das ‚Wie‘ beziehen. Um das Ziel des gesamten Analyseprozesses, nämlich die Entwicklung von zentralen Motiven und Thematisierungsregeln aus dem Text heraus, zu gewährleisten, stand also die Auswertung sprachlich kommunikativer Phänomene im Mittelpunkt (vgl. KRUSE, 2014, S. 347). Durch diese Verfahrensweise wurde eine Kombination verschiedener methodischer Analyseheuristiken (Kapitel 6.3.1.4) möglich.

Die beobachtbaren Muster (Motive und Thematisierungsregeln) beziehen sich im Forschungsprozess jeweils auf Einzelfälle und werden fortlaufend mit anderen Einzelfällen verglichen. Dadurch ergab sich im Verlauf der Analysen eine Zusammenführung der Ergebnisse der beiden Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende). Diese wurden in der Identifizierung der Mus-

⁹³ Der Datensatz (Interviews, bestehend aus n=20 vorliegenden Interviews des „BiK“-Forschungsprojekts, n=22 Interviews aus der erweiterten Datenerhebung und eine Gruppendiskussion) wird ausführlich in Kapitel 6.1 beschrieben. Die Methoden der Datenauswertung, die im Folgenden des Kapitels detailliert beschrieben werden, wurden sowohl für die Auswertung der Interviews als auch der Gruppendiskussion angewandt.

ter (Motive und Thematisierungsregeln) vorerst getrennt voneinander behandelt und aufgrund ihrer Ähnlichkeit im Forschungsprozess miteinander verbunden. Die Maximierung oder Minimierung der Unterschiede und Ähnlichkeiten der im Forschungsprozess ermittelten Kategorien werden in der Ergebnisdarstellung transparent gemacht. Zudem wurden die ermittelten Muster „über verschiedene Interviewfälle bzw. (Text-)Daten hinweg in einem Prozess der bündelnden Abstrahierung zu ‚*homologen Mustern*‘ im Sinne von Karl Mannheim“ (KRUSE, 2014, S. 478, Herv. i. Orig.) verdichtet (vgl. Kapitel 8).

In Abbildung 5 wird weiterhin deutlich, dass durch die Berücksichtigung der beiden Zielgruppen frühpädagogische Fachkräfte und Lehrende an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten ein mehrperspektivisches Forschungsdesign vorliegt. Die Begründung dieser beiden Zielgruppen wurde in Zusammenhang mit den zentralen Fragestellungen in Kapitel 5.1 erläutert. Für die Datenauswertung birgt dies zwei Vorteile: zum einen zur Ermittlung emergenter Kategorien zum Forschungsgegenstand beizutragen und zum anderen die Maximierung oder Minimierung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser im Forschungsprozess ermittelten Kategorien zu unterstützen (vgl. GLASER & STRAUSS, 2010, S. 65-76; MEY & MRUCK, 2011, S. 15). Durch die im Forschungsdesign aufgezeigte Wahl der rekonstruktiven Methoden vermag die vorliegende Untersuchung mit der Berücksichtigung der beiden Zielgruppen „die Kluft [zu] überwinden, die oft zwischen (beruflicher) Praxis und wissenschaftlicher Theorie beklagt wird“ (PRZYMORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 37). PRZYMORSKI und WOHLRAB-SAHR (2014, S. 37) beschreiben rekonstruktive Forschung als transdisziplinär, welche im Stande ist Grundlagen- und Anwendungswissenschaft zu vereinen.

Die in Abbildung 5 (S. 80) aufgenommene Theoretisierung und Abstrahierung (Kapitel 6.3.1.5) werden mit Literaturbezügen vollzogen; mit dem Ziel, die Ergebnisse sowohl in bestehendes Wissen einzuordnen als auch in einer Interpretation für eine weiterführende Diskussion anschlussfähig zu gestalten.

Um den Prozess der Datenanalyse der vorliegenden qualitativen Untersuchung detailliert zu erläutern, werden nach der Einführung in das integrative Basisverfahren (Kapitel 6.3.1) folgende relevante Punkte für die Datenauswertung betrachtet:

- Die mikrosprachliche Feinanalyse im prozessualen Überblick (Kapitel 6.3.1.1),
- Sprachliche Aufmerksamkeitsebenen (Kapitel 6.3.1.2),
- Gegenständliche Analyseheuristiken (Kapitel 6.3.1.3),
- Methodische Analyseheuristiken (Kapitel 6.3.1.4),
- Analysegruppen (Kapitel 6.3.1.5),
- Theoretisierung und Abstrahierung (Kapitel 6.3.1.6).

6.3.1 Ein integrativer, texthermeneutischer Analyseansatz: das integrative Basisverfahren nach Kruse

Das Basisverfahren nach KRUSE (2014) ist in den methodologischen Rahmen der GTM eingebettet und orientiert sich folglich an deren drei Kodierstrategien: das offene, das axiale und das selektive Kodieren (STRAUSS & CORBIN, 1996).⁹⁴ Bevor das integrative Basisverfahren in seinen Einzelheiten präsentiert wird, werden zum besseren Verständnis vorab die drei Kodierstrategien der GTM skizziert:

Das offene Kodieren „ist der Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht“ (vgl. STRAUSS & CORBIN 1996, 44). Das Aufbrechen und Zerlegen der Daten⁹⁵ stellen die Grundlage des analytischen Prozesses dar, in dem „Konzepte identifiziert und in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen entwickelt werden“ (EBD., S. 54). Zu beachten ist hierbei, dass die Kategorienbildung aus den Texten heraus geschieht und weder von möglichen gegenstandsbezogenen Theorien noch von eigenen Vorerfahrungen abgeleitet wird.

Somit werden im offenen Kodierprozess Codes eruiert, die im axialen Kodierprozess gebündelt, modelliert und abstrahiert: „Axiales Kodieren fügt diese Daten [aus dem offenen Kodierprozess; Anm. d. Verf.] auf neue Art wieder zusammen, indem *Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihren Subkategorien ermittelt werden*“ (EBD., S. 76, Herv. i. Orig.), um „darüber zentrale Sinnstrukturen zu synthetisieren“ (KRUSE, 2014, S.404). Dies impliziert ein „Hin- und Herpendeln zwischen induktivem und deduktivem Denken“ (STRAUSS & CORBIN, 1996, S. 89), da eruierte Kategorien im Rahmen von Interpretationen aufgestellt und anhand des Datenmaterials überprüft werden.

STRAUSS und CORBIN (1996, S. 94) bezeichnen den Prozess des selektiven Kodierens als den „Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“. Das selektive Kodieren ist dem axialen Kodieren ähnlich, findet jedoch auf einem noch höheren Abstraktions- bzw. Selektionsniveau statt (vgl. EBD., S. 95). Die eruierte Kernkategorie wird als abschließender Schritt an den Daten validiert (vgl. EBD., S. 110-117).

Da die GTM „eine **systematische** Reihe von **Verfahren** [umfasst], um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte **Theorie** über ein **Phänomen** zu **entwickeln**“ (STRAUSS & CORBIN, 1996, S. 8, Herv. i. Orig.), wird im Prozess des Kodierens auf einen integrativen, texthermeneutischen Analyseansatz – dem integrativen Basisverfahren – zurückgegriffen, mit diesem die Textdokumente von 39 Interviews und der Gruppendiskussion im Hinblick auf die

⁹⁴ Die Kodierstrategien beschreiben getrennte analytische Vorgehensweisen; das offene und axiale Kodieren werden im Analyseprozess jedoch abwechselnd angewandt (vgl. STRAUSS & CORBIN, 1996, S. 77).

⁹⁵ Wie STRAUSS und CORBIN (1996, S. 53, Herv. i. Orig.) vermerken, gibt es „**mehrere verschiedene Wege, den Prozeß des offenen Kodierens anzugehen**“. Die Vorgehensweise in der vorliegenden Untersuchung wird in Kapitel 6.3.1.1 beschrieben.

vorliegenden Fragestellungen (Kapitel 5.1) analysiert werden.⁹⁶ Das von KRUSE (2014) entwickelte integrative Basisverfahren ist angelehnt⁹⁷ an die Dokumentarische Methode nach MANNHEIM (1964) und die Ethnomethodologische Konversationsanalyse nach GARFINKEL (1967). Die Methode ist geeignet, um sie auf den qualitativen Datensatz dieser Untersuchung anzuwenden, da dieser einer sinnverstehenden, interpretativen und rekonstruktiven Auswertung unterzogen werden soll. Der Analyseprozess bedarf hierfür methodischer Verfahren, welche an dem verschriftlichten Datenkorpus ansetzen. Diese müssen gewährleisten, dass nicht die eigenen Vorannahmen in die Aussagen hineingelegt werden, sondern die Auswertung sprachlich kommunikativer Phänomene der Daten den gesamten Erkenntnisprozess leiten. Ein wesentliches Charakteristikum qualitativer Forschung im Allgemeinen und der vorliegende Untersuchung im Besonderen ist das Herausstellen des fremden Relevanzsystems der Befragten, d.h. „wie durch die *An- und Verwendung sprachlicher Mittel* (Zeichen, Symbole) sozialer Sinn konstruiert wird bzw. wie er sich darin in dokumentarischer Weise ausdrückt“ (KRUSE, 2014, S. 472, Herv. i. Orig.). Das integrative Basisverfahren erfüllt diese Voraussetzung, da es einer methodischen Sensibilisierung für sprachlich-kommunikative Phänomene folgt, um dadurch eine datenzentrierte Entwicklung von Interpretationen zu erreichen. Der gesprächs- bzw. textlinguistische Ansatz des integrativen Basisverfahrens stellt folglich ein integratives, textthermeneutisches Analyseverfahren dar, wie in der folgenden Abbildung deutlich wird:

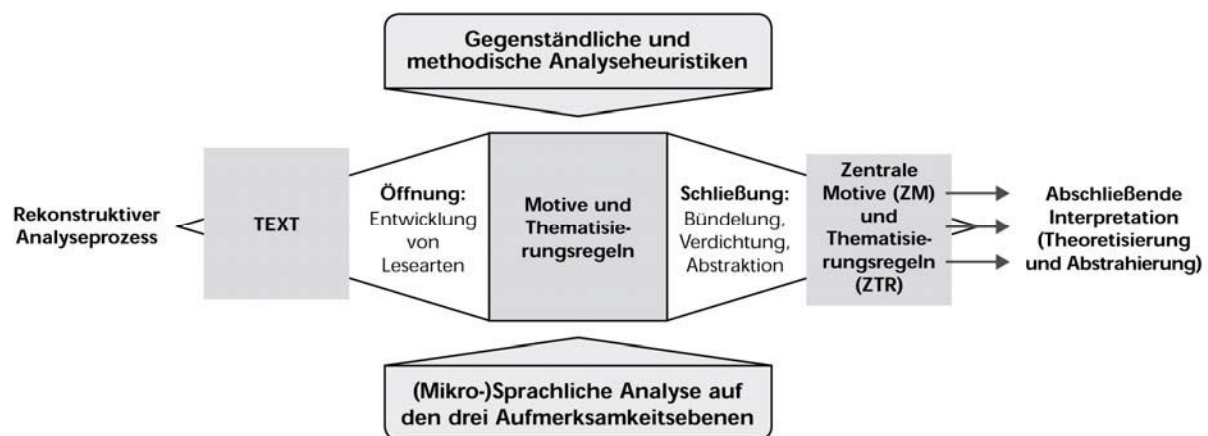


Abbildung 6: Der Analyseprozess des integrativen Basisverfahrens in der Gesamtschau (KRUSE, 2014, S. 567)

Das Ziel des gesamten Analyseprozesses im Rahmen des integrativen Basisverfahrens ist die textdatenbezogene Entwicklung von Motiven und Thematisierungsregeln. In Abbildung 6 sind diese im Rahmen des Basisverfahrens als zentrales Element in der Mitte zu finden. Die Vorgehensweise des Analyseprozesses korrespondiert mit den oben genannten Kodierstrategien des offenen, axialen und selektiven Kodierens des Forschungsparadigmas der GTM; die Motive und Thematisierungsregeln sind analog der Codes und Kategorien zu verstehen.

⁹⁶ Das integrative Basisverfahren (Kapitel 11.3.1) kann nach Kruse (2014, S. 206) auch für die vorliegende Gruppendiskussion angewendet werden.

⁹⁷ Der jeweilige Analyseansatz inklusive seiner Relevanz für das integrative Basisverfahren sind bei KRUSE (2014, S.440-453) vorzufinden.

Zur Ermittlung von Motiven und Thematisierungsregeln steht zu Beginn des Analyseprozesses die Deskription von sprachlich-kommunikativen Phänomenen des Datenmaterials der Interviews im Vordergrund (vgl. detaillierte Erläuterungen hierzu in Kapitel 6.3.1.1). Dieser Prozess entspricht der offenen Kodierstrategie von STRAUSS und CORBIN (1996, S. 43-54). Der darauffolgende iterative Bündelungs-, Verdichtungs- und Abstraktionsprozess der ermittelten Motive und Thematisierungsregeln (Kodes und Kategorien) unter Hinzuziehung forschungsgegenständlicher Analyseheuristiken entspricht der zweiten Kodierstrategie der GTM, dem axialen Kodieren (vgl. KRUSE, 2014, S. 478). Hierbei werden die zentralen Motive und zentralen Thematisierungsregeln (Kernkategorien) herausgearbeitet. Anschließend wird ein dritter Schritt vollzogen, analog zum selektiven Kodieren in der GTM, die abschließende Interpretation der zentralen Motive und zentralen Thematisierungsregeln (Kernkategorien) unter Berücksichtigung deren datenzentrierter Gebundenheit und unter Hinzuziehung von bestehenden Theorien und Erkenntnissen aus der Literatur (vgl. KRUSE, 2014, S. 478). Zum Schluss liegen mehrere zentrale Motive und Thematisierungsregeln vor, die in der Ergebnisdarstellung (Kapitel IV) expliziert werden.⁹⁸

Weiterhin wird in der obigen Abbildung 6 deutlich, dass im rekonstruktiven Analyseprozess wechselweise öffnende und schließende Momente stattfinden, um zu den zentralen Motiven und Thematisierungsregeln (Kernkategorien) gelangen, welche an den ermittelten subjektiven Konstruktionen ansetzen. Das impliziert „einen spiralförmig emergenten und im Prinzip kybernetischen Erkenntnisprozesses“ (KRUSE, 2011, 335) im Rahmen der GTM. Um im Analyseprozess zu den (abschließenden) rekonstruktiven Interpretationen zu gelangen, stehen diese im Wechselverhältnis zu deskriptiven Rekonstruktionen, die sich ausschließlich auf die sprachlich-kommunikativen Phänomene der Textdokumente beziehen.

Eine Erweiterung zur Vorgehensweise im Rahmen der GTM stellen drei umfangreiche Verfahrensdimensionen dar, die im offenen-rekonstruktiven Zugang zu den Textdokumenten herangezogen werden: die sprachlichen Aufmerksamkeitsebenen (Kapitel 6.3.1.2), die gegenständlichen (Kapitel 6.3.1.3) und die methodischen Analyseheuristiken (Kapitel 6.3.1.4). Diese Verfahrensdimensionen bilden nach KRUSE (2014, S. 478, Herv. i. Orig.) „eine *übergeordnete Prozessdimension*, da die rekonstruktive Analyse qualitativer (Text-)daten stets eine iterativ-zyklische Dynamik beschreibt“. Folglich stehen die Phänomenalität und die Autonomie der Texte im Vordergrund und erst im weiteren Analyseprozess werden spezifische analytische Fokussierungen im Rahmen der Analyseheuristiken gezielt verfolgt, welche deduktive Prozesselemente der offen-konstruktiven Analyse darstellen (vgl. EBD., S. 477).

Die in Abbildung 6 (S. 84) dargestellten Verfahrensdimensionen:

- sprachliche Aufmerksamkeitsebenen (Kapitel 6.3.1.2),
- die gegenständlichen Analyseheuristiken (Kapitel 6.3.1.3) und
- die methodischen Analyseheuristiken (Kapitel 6.3.1.4)

⁹⁸ Wie zuvor beschrieben wird im Rahmen der GTM das Material zu einer einzelnen Kernkategorie (vgl. STRAUSS & CORBIN, 1996, S. 94) verdichtet. Im Gegensatz dazu wird das Material im Rahmen des integrativen Basisverfahrens zu mehreren zentralen Motiven und Thematisierungsregeln verdichtet.

werden in der vorliegenden Untersuchung auf die zu analysierenden Textdokumente angewandt und in der Ergebnisdarstellung der ermittelten Kernkategorien (Kapitel 9, Kapitel 10) herangezogen, da diese sowohl die Auswertung und die Interpretationen im Erkenntnisprozess dokumentieren als auch die Kernkategorien transparent und intersubjektiv nachvollziehbar belegen.

6.3.1.1 Die mikrosprachliche Feinanalyse im prozessualen Überblick

An dieser Stelle wird explizit auf die mikrosprachliche Feinanalyse eingegangen, welche die Konstruktion sprachlich-kommunikativer Bedeutung beinhaltet und die Basis des Analyse- und Erkenntnisprozesses darstellt.

Folgende Abbildung veranschaulicht den Ablauf der offenen, (mikro-)sprachlich-deskriptiven Analyse, auf derer die Interpretationen und abschließend die Identifizierung der Kernkategorien aufbauen.

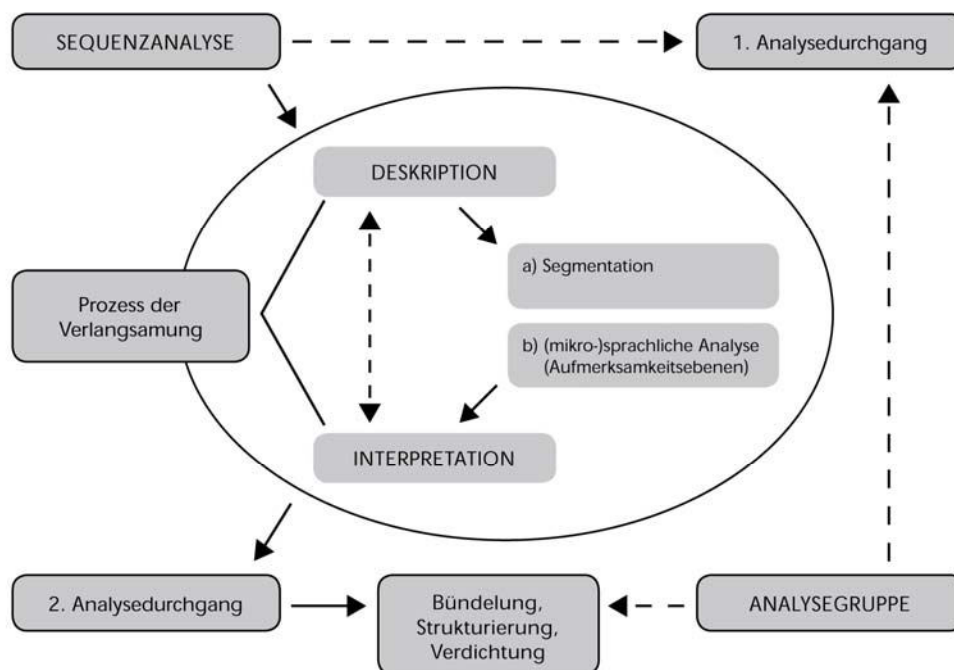


Abbildung 7: Die offene, mikrosprachlich-deskriptive Analyse im prozessualen Überblick (KRUSE, 2014, S. 485)

Im Analyseprozess der vorliegenden Untersuchung wird zum Aufbrechen der Daten (vgl. STRAUSS & CORBIN, 1996, S. 53f) im offenen Kodierprozess die Sequenzanalyse (vgl. u. a. DEPPERMAN, 2001, S. 53; KRUSE, 2014, S. 486; SEIPEL & RIEKER, 2003, S. 192; LUCIUS-HOENE & DEPPERMAN, 2004b, S. 317-319) angewandt, d.h. im ersten Analysegang „wird das gesamte Transkript nach strukturellen Merkmalen in Segmente gegliedert. [...]. Die Segmentierung dient der Aufdeckung der *narrativen Gliederung*, d.h. der Zusammenhänge, Sprünge, Wiederaufnahmen und Untergliederungen im Verlauf der Erzählung“ (LUCIUS-HOENE & DEPPERMAN, 2004b, S. 318, Herv. i. Orig.). Der sequenzanalytische Auswertungsansatz impliziert, dass jedes Interview vollständig in sequentieller Vorgehensweise offen kodiert wird, indem es Satz für Satz bzw. abschnittsweise auf allen Aufmerksamkeitsebenen analysiert und chronologisch im Interviewverlauf Auswertungs- und Kontexteinheiten festgelegt werden. Mit der Sequenzanalyse soll dem emergenten Charakter kommunikativen Sinns Rechnung getragen werden, weil Prozessualität und Kontextualität konstitutiv für die Herstellung des Sinnes

selbst sind (vgl. EBD., S. 101). Diesem „*Sequenzialitätsprinzip*“ (DEPPERMAN, 2001, S. 54, Herv. i. Orig.) entsprechend darf früher Gesagtes nicht mit Späterem erklärt werden und „umgekehrt muss jedoch Späteres mit Früherem in eine kohärente bzw. konsistente Deckung gebracht werden (Konsistenzregel)“ (KRUSE, 2011, S. 155).

Mit Hilfe der text- bzw. gesprächslinguistisch orientierten Sequenzanalyse fand, nach dem Prinzip der „Verlangsamung“⁹⁹ des Analyseprozesses, die (mikro-)sprachliche Analyse des Datenmaterials der Interviews statt: hierbei wurden die sprachlich-kommunikativen Phänomene der Textsegmente in Bezug auf die Aufmerksamkeitsebenen der Pragmatik bzw. Interaktion, Syntaktik und Semantik beschrieben (vgl. KRUSE 2014, S. 479-484). Die (mikro-)sprachliche Analyse bildet die Basis der induktiven Prozessdimension des Verfahrens (vgl. EBD., S. 476). Die Deskription von sprachlich-kommunikativen Phänomen auf diesen drei Aufmerksamkeitsebenen (Kapitel 6.3.1.2) entspricht der offenen Kodierstrategie der GTM.

Wie in Abbildung 7 (S. 86) verdeutlicht ist, stehen im Kern des zyklischen Analyseprozesses die reziproken Prozesse der Deskription und der Interpretation der Daten. KRUSE (2014, S. 487, Herv. i. Orig.) führt in diesem Zusammenhang aus: „Es muss also eine umfassende Deskription des ‚*WIE*‘ formuliert werden, um dann interpretieren zu können, *was* damit an Bedeutung, an dokumentarischem Sinn konstruiert worden ist“. Der text- beziehungsweise gesprächslinguistische Ansatz des integrativen Basisverfahrens sichert die datenzentrierte Ausarbeitung von Interpretationen, „denn ‚Sinn‘ darf, wie gesagt, nicht in den Text hineingelegt, sondern soll aus dem Text herausgearbeitet werden“ (KRUSE, 2011, S. 164). Des Weiteren ist das Erfordernis des permanenten Vergleichens im Analyseprozess anzubringen:

„Jede Passage wird dann mit den vorherigen Passagen abgeglichen. Es wird verfolgt, ob sich herausgearbeitete mikrosprachliche Deskriptionen verdichten und wiederholen. Es werden also systematisch Konsistenzen oder Brüche des vorher Gesagten wiederum auf allen Aufmerksamkeitsebenen herausgearbeitet und gebündelt. [...] womit die Anwendung des Prinzips der reflexiven theoretischen Sensibilisierung im Rahmen des Fremdverstehensprozesses gemeint ist“

(KRUSE, 2011, 177). An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass dieser textthermeneutische Ansatz einer intensiven und umfänglichen Auseinandersetzung mit dem Textdokument bedarf, um die Relevanzen der befragten Personen dezidiert zu rekonstruieren.

Die in dieser Arbeit zugrundeliegende Analysemethode wird in Abbildung 7 (S. 86) zusammenfassend dargestellt. Hierbei werden zwei Analysestränge unterschieden: im ersten Analysegang werden Lesearten bzw. Interpretationen ermittelt, welche dann in einem zweiten Ana-

⁹⁹ Das Prinzip der Verlangsamung beruht auf dem Verständnis, dass die Analyse und die Auswertung von qualitativen Daten immer eine „Deutungsarbeit“ (KRUSE, 2011, S.161) darstellt. Damit Forschende nicht vorschnell den eigenen Deutungen folgen, hat KRUSE (2011, S. 161, Herv. i. Orig.) folgende Leitlinien zum Prinzip der Verlangsamung aufgestellt:

„- *Suspensive Haltung*: Zurückstellung des eigenen Relevanzsystems und Normalitätshorizontes.

- Zurückstellung vorschneller Deutungsimpulse [...].

- Anerkennung der Vielfalt möglicher Verstehensweisen.

- *Reflexivität*: Annahme, dass am Verstehen gearbeitet werden muss, dass das eigene Verstehen verstanden werden muss.“

lysegang gebündelt, strukturiert und anschließend verdichtet werden. Diese differenzierte Herangehensweise sichert eine offene Annäherung und Erschließung von abschließenden Kernkategorien in Bezug auf die Untersuchungsschwerpunkte ‚Bewegung‘ und die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, die an den subjektiven Konstruktionen der Erzählpersonen ansetzen.

Wie in der Einleitung des integrativen Basisverfahrens (Kapitel 6.3.1) beschrieben, ist „Verstehen von sprachlich-kommunikativ generierter ‚Bedeutung‘ [...] stets mit dem *Problem des Fremdverstehens* (Schütz) und dem *Problem der Indexikalität* (Garfinkel) konfrontiert“ (KRUSE, 2014, S. 472, Herv. i. Orig.). Im Analyseprozess des integrativen Basisverfahrens werden diese Probleme nicht aufgelöst, sondern methodisch bewusst und reflektiert eingebunden (vgl. die Ausführungen der drei Säulen qualitativer Forschung in Kapitel 5.2). Die sogenannte Analysegruppe (Kapitel 6.3.1.5) stellt hierzu eine mögliche methodische Kontrollinstanz dar (vgl. KRUSE, 2014, S. 568-574).

6.3.1.2 Sprachliche Aufmerksamkeitsebenen

Wie in Abbildung 6 (S. 84) ersichtlich wird, steht die sprachlich-deskriptive Analyse auf drei sprachlich-kommunikativen Aufmerksamkeitsebenen, der Pragmatik bzw. der Interaktion, der Syntaktik und der (Wort-) Semantik, im Vordergrund des Kodierprozesses im integrativen Basisverfahren. Hier ist Folgendes anzuführen: „dass sprachliche Wahlen und Selektionen – im pragmatischen, syntaktischen und semantischen Sinne [...] – nicht zufällig, willkürlich oder beliebig sind, sondern für eine sinnhafte und symbolische Gestalt stehen“ (KRUSE, 2014, S. 474). Dies unterstützen die Regeln der Analyse dieser Aufmerksamkeitsebenen, welche auf den Regeln der Sprechakththeorie, der linguistischen Pragmatik, der kognitiven Linguistik und der Erzähltheorie entsprechen (vgl. u. a. KRUSE et al., 2011, S. 50; KRUSE, 2014, S. 479).

Auf der *Aufmerksamkeitsebene der Pragmatik bzw. Interaktion* wird beschrieben, welche (symbolischen) Handlungen die Gesprächspartner_innen in einem Interview vollziehen. Dies ist in Bezug auf den Textkorpus der vorliegenden Untersuchung besonders relevant und beruht auf einem Verständnis von Wirklichkeit, indem diese durch die Interaktion von Interviewer/in und Erzählperson koproduktiv erschaffen wird. Dabei steht allgemein die Beziehungsgestaltung, inklusive diskursiver Selbst- und Fremdpositionierungen, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (vgl. KRUSE, 2014, S. 481). Im weiteren Analyseprozess ist hierbei unter anderem die Analyseheuristik der Agency-Analyse (Kapitel 6.3.1.4.1) und Positioning-Analyse (Kapitel 6.3.1.4.2) anzuwenden, um die Beziehungsgestaltung herausarbeiten zu können.

Auf der *Aufmerksamkeitsebene der Syntaktik* – allgemein gefasst als die Lehre vom Satzbau, der ‚Vertaktung‘ von Sprache – wird beschrieben, welche mikroprozessstrukturellen bzw. grammatikalischen Besonderheiten sich in den Aussagen der Erzählperson zeigen. Syntaktische Analysen können darstellen, „wie subjektive Bedeutungskonstruktionen, mentale Modelle und Repräsentationen strukturiert sind“ (KRUSE et al., 2011, S. 52; vgl. auch KRUSE, 2014, S. 482).

Auf der *Aufmerksamkeitsebene der (Wort-)Semantik* wird die Lexik – die (wort)semantischen Wahlen, das Vokabular – der Erzählperson beschrieben. Im Zentrum der Aufmerksamkeit

stehen die semantischen bzw. metaphorischen Phänomene des Textdokuments, welche auf die kognitiven Repräsentationen und sozialen Deutungsmustern der Erzählperson schließen lassen können (vgl. KRUSE, 2014, S. 483). Im weiteren Analyseprozess ist hierbei unter anderem die Analyseheuristik der Metaphernanalyse (Kapitel 6.3.1.4.4) anzuwenden, um diese Beziehungsgestaltung herausarbeiten zu können.

Die folgende Tabelle stellt die drei Aufmerksamkeitsebenen in Bezug zu deren Aspekten dar und veranschaulicht diese anhand von Beispielen. Dabei wird sichtbar, dass diese Vorgehensweise ein breites Grundwissen über linguistische bzw. sprachlich-kommunikative Phänomene voraussetzt.

Tabelle 7: Die drei sprachlich-kommunikativen Aufmerksamkeitsebenen (KRUSE, 2014, S. 481)

Aufmerksamkeitsebene	Aspekte	Beispiele
Pragmatik/ Interaktion	Interview-Dynamik, (inszenierte Rollenverteilung, Gestaltung der sozialen Beziehung im Interview; Positionierungen von narrativen Personen	z.B. Wunsch, sich führen zu lassen; widersprüchliche und verwirrende Selbstpräsentation, Frage-Antwort-Verhalten und -stile, gemeinsam geteilte Erfahrungshintergründe, soziale Positionierungen gegenüber narrativen Personen, also Personen, über die erzählt wird, Nutzung von Kontextualisierungshinweisen etc.
Syntaktik	Sprachlich-grammatikalische Besonderheiten, genommen als Ausdruck kognitiver Strukturen	z.B. Verwendung von Pronomina, Negationen, Verben (z.B. passive, aktive, reflexive), von direkter Rede, erlebter Rede, Satzabbrüchen, Einschüben, Reformulierungen, Kontextualisierungshinweisen etc.; aber auch prosodische Elemente wie Pausensetzung, Tempo, Lautstärke, Intonation, Akzentuierung, etc. werden hier beobachtet.
(Wort-)Semantik	Besonderheiten der Wortwahl, der Metaphorik, berührte oder ausgelassene semantische Felder	z.B. zusammengehörige semantische Felder oder einander entgegengesetzte Begriffe; Lexik, Metaphern, Metonymien, Allegorien, Idiomatik (Redewendungen), Versprachlichungsmodi (Fachsprache, Hochsprache, Alltagssprache) etc.

Bisher wurde aufgezeigt, wie sich die beschriebenen drei Aufmerksamkeitsebenen in der deskriptiven analytischen Vorgehensweise unterscheiden. Dennoch stehen diese nicht losgelöst nebeneinander, sondern stets in Verbindung zueinander. Damit ist gemeint, dass alle drei Aufmerksamkeitsebenen sequentiell parallel verfolgt werden und sich gegenseitig generieren. Diese Verfahrensdimension des integrativen Basisverfahrens stellt die offene, deskriptive Analyse der textuellen Daten auf diesen drei Aufmerksamkeitsebenen dar und entspricht dem offenen Kodierprozess der GTM (vgl. Kapitel 6.3.1). Diese dienen wiederum als Ausgangsbasis dafür, sich textbezogen für gegenständliche und methodische Analyseheuristiken zu entscheiden, „um den Sinn der textuellen Phänomene in einem analytischen Schließungsprozess stringenter und klarer zu fassen“ (KRUSE, 2014, S. 485). Um es mit den Worten KRUSES (2014, S. 473, Herv. i. Orig.) zu beschreiben: „*Im Verlaufe* einer offenen, (mikro-)sprachlich-deskriptiven Analyse eines Texts kommt man zur integrativen Anwendung von spezifischen forschungsgegenständlichen und methodischen Analyseheuristiken, um so die zentralen Sinnstrukturen in einem Prozess der fortschreitenden Abstrahierung herauszuarbeiten“. Hierzu

folgt ein Überblick von in der vorliegenden Untersuchung verwendeten gegenständlichen (Kapitel 6.3.1.3) und methodischen (Kapitel 6.3.1.4) Analyseheuristiken.

6.3.1.3 Gegenständliche Analyseheuristiken

Die Verfolgung forschungsgegenständlicher Analyseheuristiken entspricht der axialen Kodierstrategie der GTM und wurde in dem Kapitel des integrativen Basisverfahrens (Kapitel 6.3.1) erläutert. In dem text- bzw. gesprächslinguistischen Ansatz der Analyse werden im Erkenntnisprozess zur Fragestellung gegenständliche Analyseheuristiken im forschungspraktischen Sinne verfolgt (vgl. Abbildung 6, S. 84; vgl. dazu auch KELLE, 1994, S. 368f).

Folgende gegenständliche Analyseheuristiken wurden in Bezug zum Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung vorab entwickelt und betrachtet:

- Subjektivierendes Arbeits- bzw. Bewegungshandeln versus bewegungsspezifisches Fachwissen: Bedeutung von Gespür, Selbsterfahrung im Professionsverständnis, allgemeines und bewegungsspezifisches Fachwissen über die persönlichen Themen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren, Möglichkeiten und Realisierung von freien und angeleiteten Bewegungsangeboten für Kinder im Gruppenkontext der Kindertageseinrichtung, bewegungsspezifische Entwicklung und Lernprozesse der Kinder.
- Professionsverständnis: Aufgabenverständnis, Performanz, Rolle als Fachkraft, Professionalisierungsbilder, Werteorientierung.
- Reproduktive Regeln: Gesellschaftliche und subjektive Regeln bezüglich Bildung, Betreuung und Erziehung, Bewegungsangebote mit Kindern unter drei Jahren.
- Beziehungs- und Interaktionsgestaltung: Art und strukturelle Muster der Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind, Aushandlungsprozesse, Kommunikation.

Die aufgezählten gegenständlichen Analyseheuristiken¹⁰⁰ dienen als „*Interpretationsleitpfade*“ (KRUSE, 2014, S. 491, Herv. i. Orig.), die expliziert und reflektiert angewendet werden können. Damit ist gemeint, dass im Prozess der offenen, (mikro-)sprachlichen Analyse und Beschreibung sprachlich-kommunikativer Phänomene in den textuellen Daten diese forschungsgegenständlichen Analyseheuristiken zu dem Erkenntnisprozess der Forschungsfragen beitragen. In dieser Vorgehensweise bleibt eine datenzentrierte Entwicklung von Interpretationen bestehen. Die gegenständlichen Analyseheuristiken verfolgen nach KRUSE (2014, S. 493) dabei mit einer Strukturierungsdimension und einer Eröffnungsdimension zwei Aufgaben. Das bedeutet, dass die Verfolgung von gegenständlichen Analyseheuristiken im Analyseprozess Folgendes unterstützt: einerseits die sprachlich-kommunikativ konstruierten Sinnstrukturen identifizieren zu können und andererseits mögliche und vielfältige Felder konstruierten Sinns in thematisch-gegenständlicher Hinsicht zu öffnen. Sie stellen folglich richtungsweisende Interpretationspfade dar, durch die zur „Verschränktheit induktiver und deduktiver Verstehensleistungen im rekonstruktiven Analyseprozess“ (KRUSE, 2014, S. 493) beigetragen wird. Sie sind vergleichbar mit den sogenannten „sensibilisierende[n] Konzepte“ (EBD., S. 493) im komplexen, mehrstufigen Analyseprozess innerhalb der GTM nach STRAUSS und CORBIN (1996).

¹⁰⁰ Beispiele für forschungsgegenständliche Analyseheuristiken sind bei KRUSE (2014, S. 495-499) aufgeführt.

6.3.1.4 Methodische Analyseheuristiken

Die Anwendung von methodischen Analyseheuristiken dient zur Ermittlung der „zentralen Sinnstrukturen in einem Prozess der fortschreitenden Abstrahierung“ (KRUSE 2014, S. 473). In dem text- bzw. gesprächslinguistischen Ansatz der Analyse werden im Erkenntnisprozess zur Fragestellung methodische Analyseheuristiken im forschungspraktischen Sinne verfolgt (vgl. Abbildung 6, S. 84)

Im Folgenden werden methodische Analyseheuristiken vorgestellt, deren textdatenzentrierte Anwendung in Bezug auf die jeweiligen Versprachlichungsprozesse umgesetzt wurde:

- Agency-Analyse (6.3.1.4.1),
- Positioninganalyse (6.3.1.4.2),
- Argumentationsanalyse (6.3.1.4.3),
- Metaphernanalyse (6.3.1.4.4),
- Diskursanalyse (6.3.1.4.5).

Wie bereits in Kapitel 6.3.1.2 beschrieben, hängt die Wahl der methodischen Analyseheuristik von dem jeweiligen Textgegenstand ab, welcher im Rahmen der drei sprachlichen Aufmerksamkeitsebenen (Kapitel 6.3.1.2) eruiert wurde. Sie sind dementsprechend „*deduktive Prozesselemente*“ (KRUSE, 2014, S. 501, Herv. i. Orig.) in der primär offenen rekonstruktiven Analyse. Das Hinzuziehen methodischer Analyseheuristiken entspricht, wie die Verfolgung der zuvor beschriebenen gegenständlichen Analyseheuristiken, der axialen Kodierstrategie der GTM (vgl. Kapitel 6.3.1).

Jede der im Folgenden beschriebenen Analyseheuristiken umfasst sozusagen die Einnahme einer speziellen Perspektive im Auswertungsprozess, d.h. die gezielte Verfolgung einer spezifischen analytischen Fokussierung im Prozess der offenen, (mikro-)sprachlichen Analyse eines Textdokuments. Im Folgenden wird zunächst in die jeweilige methodische Analyseheuristik allgemein eingeführt und dann die Bezüge zur vorliegenden Untersuchung hergestellt, welche in der gesamten Ergebnisdarstellungen (Kapitel IV) vorzufinden sind.

6.3.1.4.1 Agency-Analyse

Im Rahmen der Agency-Forschung werden die Interviews im Hinblick auf die Handlungsmächtigkeit untersucht. „Als *Agentivierung* wird bezeichnet, was der Erzähler sprachlich macht, indem er dem Geschehen in den Darstellungen von Ereignissen in den Erzählsätzen eine Urheberschaft oder Wirkkomponente sprachlich zuordnet“ (LUCIUS-HOENE, 2012, S. 42, Herv. i. Orig.). Demzufolge obliegt der Agentivierung eine konstruktive Leistung der Erzählperson. Insbesondere in den grammatikalischen und syntaktischen Realisierungen im Textdokument kann verfolgt werden,

„wem die erzählende Person die treibende Kraft des Geschehens zuweist und ob sie sich als handelnde oder erleidende, als zulassende oder als veranlassende Instanz sieht. Damit offenbart sich ihre Haltung zur Frage der eigenen Handlungsmächtigkeit, zu Verantwortlichkeit und moralischer Positionierung, ihre Sichtweise auf Autonomie und Heteronomie der Lebenssituation und des Weltbildes sowie zu erlebten Kontrollmöglichkeiten“

(LUCIUS-HOENE, 2010, S. 594). In diesem Zitat wird deutlich, dass die zu ermittelnde Handlungsmächtigkeit verschiedene Dimensionen hat. In der Analyse der Agency werden folglich auch die Wirkmächte in den Blick genommen und analysiert, d.h. „[...] um was für Träger von Wirkmacht es sich bei den agentiven Positionen handelt. Sind es Personen, belebte Wesen, Naturkräfte, soziale Bewegungen, Institutionen etc.“ (LUCIUS-HOENE, 2012, S. 52).

Dem vorliegenden Forschungsgegenstand entsprechend ist zudem die damit verbundene Frage, „ob ihnen Intentionalität und Richtung, Wissen um ihr Handeln und Verantwortlichkeit zugeschrieben wird“ (EBD. S. 52) von Interesse.

Bilanzierend ist festzuhalten, dass das Konzept der Agency praxeologische bzw. handlungstheoretische Perspektiven verfolgt, sowie diskurstheoretische bzw. diskursanalytische Zusammenhänge aufdeckt (vgl. KRUSE, 2014, S. 503). HELFFERICH (2012, S. 11) führt hierzu aus: „Den unterschiedlichen Verortungen von qualitativ-rekonstruktiver Forschung entsprechend, kann dies beispielsweise präzisiert werden als ‚subjektive Theorie‘ der Wirkmächtigkeit von Menschen oder Dingen oder als ‚kognitive‘ oder ‚soziale Repräsentation‘ von Handlungsmächtigkeit“.

An dieser Stelle sei für die vorliegende Untersuchung auf die Verwendung der Agency-Analyse als methodische Analyseheuristik hinzuweisen. In der rekonstruktiven Analyse beruht die Einnahme dieser Perspektive auf den sprachlich kommunikativen Phänomenen des Textdokuments, welche Handlungs- und Wirkmächtigkeit aufzeigen können. Vor dem Hintergrund des Prinzips der Offenheit ermittelt das Agency-Konzept „die subjektiven Vorstellungen, die Menschen davon haben, *wer* (oder *was*) *wann wo wie* *was* zum Zustandekommen von Ereignissen beiträgt“ (KRUSE, 2014, S. 504, Herv. i. Orig.).¹⁰¹

Diese Analyseheuristik wurde hinsichtlich dem vorliegenden Forschungsinteresse mehrfach interessant und verfolgt, so auch in Bezug zu dem politisch initiierten quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren.¹⁰² Beispielsweise konnte mit Bezugnahme auf die Agency-Analyse offen gelegt werden, wie die befragten Fachkräfte mit den Änderungen in ihrem Tätigkeitsfeld umgehen und wie deren Selbstbestimmungsfähigkeit mit dem politischen Auftrag korrespondiert.

Für den Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘, welcher in der vorliegenden Untersuchung im Kontext der Kindertageseinrichtungen betrachtet wird, erhält auch die Agency des Kindes eine Relevanz. Als ein Beispiel werden die eigenständigen Leistungen des Kindes in seinem Entwicklungs- und Weltaneignungsprozess und mithin die Verantwortung für den (Selbst-)Bildungsprozess des Kindes, sowie Gestaltungsmöglichkeiten des Kindes in dem jeweiligen System transparent. Weiterhin kann die Handlungsmacht in Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind in den Blick genommen werden, welche wiederum mit der Handlungsfähigkeit des Kindes korrespondiert. Wobei die Handlungsfähigkeit des Kindes in der Agency-Analyse nicht nur im Zusammenhang generationaler Ordnung, sondern auch anderer Bedingungen im System erschlossen werden kann. Außerdem kann die Möglichkeit der Partizipation beleuch-

¹⁰¹ Beispiele sprachlicher Mittel von Agency-Konstruktionen sind unter anderem bei KRUSE (2014, S. 504), LUCIUS-HOENE (2012, S. 47-65), LUCIUS-HOENE und DEPPERMAN (2002, S. 177-270) zu finden.

¹⁰² SCHERR (2012, 108) behandelt das Thema sozialer Bedingungen von Agency und setzt die Selbstbestimmungs- und Handlungsfähigkeit in Prozesse der sozialen Formierung von Subjektivität in Sozialisierungsprozesse, d. h. Subjektivität wird in der Auseinandersetzung mit (aktuellen) strukturdeterministischen Konzepten begriffen.

tet werden, die den Kindern in unterschiedlichen situativen Kontexten eingeräumt oder nicht eingeräumt wird.

6.3.1.4.2 Positioning-Analyse

Die Positioning-Analyse stützt sich in Anteilen sowohl auf die Konversationsanalyse als auch auf die Diskursanalyse (vgl. KRUSE, 2014, S. 510). Diese Analyseheuristik betrachtet die mikrosprachlichen Phänomene im Textdokument „im Hinblick auf ihre *sozialräumliche Funktion*“ (KRUSE, 2014, S. 510, Herv. i. Orig.). Die ermittelten sprachlich-kommunikativen Positionierungen offenbaren die mikrologischen Beziehungsstrukturen sowie deren diskursive Bedeutung im übersubjektiven sozialen (makrologischen) Raum. Dies erläutern LUCIUS-HOENE und DEPPERMAN (2004a, S. 168) folgendermaßen:

„Positionierung bezeichnet zunächst ganz allgemein die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und -darstellung im Gespräch sind“.

Dem liegt das Verständnis in der vorliegenden Untersuchung zugrunde, dass Kommunikation „immer eine *Inszenierung des Sozialen* [ist], die sich in unterschiedlichen Beziehungsverhältnissen ausdrückt“ (KRUSE, 2014, S. 511, Herv. i. Orig.). Somit stellen sprachliche Äußerungen sowohl sprachliche Handlungen als auch diskursive Praktiken dar, welche auf den Ebenen der Selbst- und Fremdpositionierung betrachtet werden können:

„Positionierung beschreibt zum einen diejenigen Aspekte der ständig ablaufenden diskursiven Aktivitäten, mit denen Personen sich in Interaktionen selbst her- und darstellen durch die Attribute, Eigenschaften, Motive oder Rollen, die sie für sich diskursiv relevant machen (Selbstpositionierung). Damit weisen sie zum anderen gleichzeitig und komplementär ihren Interaktionspartner/innen eine Position zu (Fremdpositionierung), die ihrerseits auf diese Positionierung mit Akzeptanz, Zurückweisung oder Aushandlung reagieren“

(LUCIUS-HOENE, 2010, S. 595).¹⁰³ Positionierungen kommen in jedem Interview und insbesondere in der Gruppendiskussion zur Geltung. So erweist sich besonders auch in den Abschnitten autobiografischer Erzählungen der vorliegenden Interviews die Positioning-Analyse als eine fruchtbare Analyseheuristik für die Rekonstruktion dargestellter wie performativer Handlungen im Lebenslauf der Erzählperson, da dem Erzählten verschiedene Zeitebenen als auch Positionierungsmöglichkeiten unterliegen. So kann beispielsweise unter folgenden Zeitebenen unterschieden werden: „Positionierungen dargestellter Figuren innerhalb der Erzählzeit und von Erzähler und Zuhörern in der erzählten Zeit sowie die Relation zwischen erzählendem und erzähltem Ich“ (LUCIUS-HOENE & DEPPERMAN, 2004a, S. 166).

¹⁰³ Beispiele sprachlicher Mittel sozialer Positionierungen sind unter anderem bei KRUSE (2014, S. 512), LUCIUS-HOENE und DEPPERMAN (2004a, S. 173-180) zu finden.

Diese Analyseheuristik erwies sich im Hinblick auf das Forschungsinteresse mehrfach als erkenntnisreich, da mit der Positioning-Analyse unter anderem die Positionierung innerhalb subjektiver Erfahrungen, Welt- und Zeitkonstruktionen der Erzählpersonen in ihrem biographischen und sozialen Kontext ermittelt werden kann. Ähnlich wie in der Agency-Analyse können auch hier die Positionierungen der Befragten im Zusammenhang auf den politischen Betreuungsausbau herausgearbeitet und mögliche innere Spannungen auf der temporalen, sozialen und selbstreflexiven Ebene rekonstruiert werden. Weiterhin können interaktive Aushandlungen in der Beziehungsgestaltung und Interaktionshandlungen zwischen Fachkraft und Kind erschlossen werden. Die Rolle der Fachkraft und des Kindes, sowie die Positionierungen in der generationalen Ordnung kann ebenfalls erfasst werden.¹⁰⁴

6.3.1.4.3 Argumentationsanalyse

Die Argumentationsanalyse betrachtet die mikrosprachlichen Phänomene im Textdokument im Hinblick auf sprachliche Strategien von (De-)Legitimationen bzw. Rechtfertigungen, als auch deren Konklusionen. So führt (KRUSE, 2014, S. 514) zur Argumentationsanalyse aus: „Insbesondere in argumentativen Sprachpraktiken werden Legitimations- und Anerkennungspraktiken realisiert, die als soziale Praktiken der Relationierung von Subjektivität und Identität gelten können“. Die Argumentationsanalyse kann erfolgsversprechend mit der Positioning-Analyse kombiniert werden, da über die Begründungsstrategien unter anderem Autoritäten und weitere Instanzen im sozialen Raum identifiziert werden können.

Diese Analyseheuristik wurde in Bezug auf das Forschungsinteresse mehrfach interessant. Insbesondere bei der Ermittlung der Begründungsstrategien zum bewegungsspezifischen Handeln der Befragten kann die Argumentationsanalyse eingesetzt werden und auch den zugrunde liegenden methodisch-didaktischen Ansatz ermitteln. Folglich kann den subjektiven Sichtweisen und (impliziten) Konzepten im Sinne von handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Jahren sowie den politischen Betreuungsausbau nachgegangen werden. Die Argumentationsanalyse kann somit die Gestaltung, die Begleitung und die Beobachtung von Bildungsprozessen erfassen. Auch die im Rahmen der Argumentationsanalyse gewonnenen Hinweise zur Beziehungsgestaltung und zur sozial-ökologische Komponente können Interpretationen zur Welterschließung des Kindes, der Kind-Welt-Beziehung, der Kind-Fachkraft-Interaktion sowie der sozial-räumlichen Dimension fördern.

Das Handeln der Fachkräfte korreliert ebenfalls mit dem Verständnis von dem bewegungsspezifischen Entwicklungsverlauf des Kindes, wodurch zum einen einfache Kausalzusammenhänge im Sinne einer Ursache-Wirkungsbeziehung ersichtlich werden können und zum anderen die Komplexität und die Flexibilität menschlicher Entwicklung im Vordergrund stehen. Demzufolge können kontingente Kausalzusammenhänge sozialen Handelns identifiziert werden. Ein weiterer Aspekt in der Analyse stellt die Bilanzierung von Pro- und Contra-

¹⁰⁴ Beispiele sprachlicher Mittel von argumentativen Strategien sind unter anderem von DEPPERMAN und HARTUNG (2003), KRUSE (2014, S. 515), und LUCIUS-HOENE und DEPPERMAN (2002, S.248-256) beschrieben.

Elementen in der Gruppenzusammenstellung in Kindertageseinrichtungen dar, die im Zusammenhang zu den ermittelten Dichotomien (Kapitel 9) stehen.

6.3.1.4.4 Metaphernanalyse

Die Metaphernanalyse wird als rekonstruktive Analyseheuristik in Anlehnung an LAKOFF und JOHNSON (2004) verwendet. Den Autoren entsprechend sind Metaphern ein integraler Bestandteil sprachlicher Konstruktionen, die sowohl auf körperlichen Erfahrungen als auch kognitiven Prozessen basieren (vgl. EBD., S. 7-9). Das Konzept der Metaphern basiert auf einer konstruktivistischen Sichtweise und somit auf der subjektiven Wirklichkeit der Erzählpersonen (vgl. EBD., S. 9). KRUSE (2014, S. 516) fasst zur Metaphernanalyse zusammen, dass „Alltagskonzepte, Handlungshorizonte, normative Relevanzsysteme, Deutungsmuster und Weltverständnisse“ zum einen durch Metaphern geformt und zugleich durch Metaphern repräsentiert werden. Diese Analyseheuristik betrachtet die mikrosprachlichen Phänomene im Textdokument im Hinblick auf ihre metaphorische Strukturierung, welche über die metaphorischen Konzepte der Erzählpersonen Aufschluss geben. Dem liegt folgendes Verständnis zugrunde: „Die Selektion sprachlicher Realisierungen ist symbolisch strukturiert, Zeichen verweisen nicht auf objektive Wahrheiten, sondern auf (inter-)subjektive Regeln und Relevanzen – die wiederum auf die Relevanzkonzepte der Befragten selbst verweisen“ (KRUSE et al., 2011, S. 76). Die metaphorischen Konzepte haben folglich einen subjektiven Bezugsrahmen, der wiederum mit Kulturellem und Gesellschaftlichem verflochten ist. Im vorliegenden rekonstruktiven Forschungsprozess sind hierbei nicht vereinzelt vorzufindende Metaphern von Interesse, sondern die Thematisierungsregeln, d.h. metaphorische Konzeptsysteme im gesamten Textmaterial.

Diese Analyseheuristik wurde in Bezug auf das Forschungsinteresse mehrfach erkenntnisbringend, unter anderem für die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen und Orientierungen zur Bewegung sowie (impliziter) Konzepte im Sinne von handlungsleitenden Orientierungen. Die ermittelten metaphorischen Konzepte strukturieren die zum Ausdruck gebrachten Selbst- und Weltansichten der Erzählpersonen. Dabei können vergangene und gegenwärtige Positionierungen der Erzählpersonen in Zusammenhang mit den Untersuchungsschwerpunkten veranschaulicht werden (vgl. LAKOFF & JOHNSON, 2004, S. 179). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass verschiedene Metaphernarten¹⁰⁵ als Analyseheuristik in der Datenauswertung angewandt wurden, ohne jede einzelne zu beschreiben. Die Herausstellung metaphorischer Konzepte in Bezug zur jeweiligen Metaphernart wird in der Ergebnisdarstellung (Kapitel IV) im Rahmen der mikrosprachlichen Analyse aufgezeigt.

6.3.1.4.5 Diskursanalyse

Die rekonstruktive Diskursanalyse betrachtet die kommunikativen Ordnungs- und Regelprinzipien der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit. Hier inbegriffen sind die sozialen Ak-

¹⁰⁵ Verschiedene Metaphernarten zur Anwendung als methodische Analyseheuristiken (z.B. konzeptuelle Metapher, Orientierungsmetaphern, Strukturmetaphern, ontologische Metaphern, Metaphern der Entität und Materie, Kriegsmetapher Personifikation, Metonymie, etc.) sind bei LAKOFF und JOHNSON (2004), und bei KRUSE et al. (2011, S. 76-80) aufgeführt.

teur_innen und der tangierte gesellschaftliche Kontext mitsamt seinen sozialen Prozessen. Die Diskursanalyse basiert auf zwei Ausrichtungen. Zum einen kann die Diskursanalyse „die sprachlichen Ordnungs- und Regelprinzipien der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit auf der konkreten *Kommunikations- bzw. Interaktionsebene der sozialen Akteure*“ (KRUSE, 2014, S. 523 Herv. i. Orig.) (wie in der gesprächslinguistischen bzw. konversationsanalytischen Diskursanalyse) erfassen. Zum anderen kann die Diskursanalyse „aus der makrostrukturellen Perspektive das Soziale selbst“ ermitteln, „das Subjekte dazu anleitet, sich und die soziale Wirklichkeit in spezifischer Weise zu performieren“ (KRUSE, 2014, S. 523f) (wie in der wissenssoziologischen Diskursanalyse).

In der vorliegenden Untersuchung wird die Diskursanalyse als methodische Analyseheuristik in Anlehnung an KRUSE (2014, S. 526-544) verwendet: Die Diskursanalyse studiert die Makroperspektive, d.h. oberhalb der subjektiven bzw. interaktiven Kommunikationsebenen. KRUSE (2014, S. 509) führt hierzu aus: „Dadurch versucht sie übergeordnete diskursive Praktiken auf der gesellschaftlichen Mikroebene zu rekonstruieren, welche individuelle kommunikative Praktiken bestimmen“. Diese Analyseheuristik wurde in Bezug auf das Forschungsinteresse mehrfach erkenntnisbringend und konnte unter anderem die Auswirkungen des gesetzlich festgelegten Betreuungsausbaus (Kapitel 1.1.1) beleuchten. Dabei wurden Effekte in Praxis und Theorie ersichtlich, die auf den ‚Auftrag von oben‘ zurückgehen. Dabei wurden unter anderem Folgen fehlender Ressourcenbereitstellung für die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen in den Blick genommen. Des Weiteren standen, dem Forschungsgegenstand entsprechend, die subjektiven Sichtweisen und Orientierungen zur Aufnahme von Kleinstkindern im Fokus, die sich auf einem Kontinuum zwischen Enthusiasmus/ Begeisterung/ Passion einerseits und Unsicherheiten/ Widerstand/ Reaktanz andererseits befinden. Dabei wird ein Wechselspiel des einzelnen Menschen mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten und Erwartungen ersichtlich und besonders interessant aufzudecken waren individuelle Formen der Verarbeitung gesellschaftlicher und milieuspezifischer Erfahrung.

Da die Diskursanalyse¹⁰⁶ ebenfalls die Prämisse datenzentrierter Interpretationen verfolgt, kann diese mit den zuvor vorgestellten methodischen Analyseheuristiken kombiniert werden. Wenn beispielsweise Metaphern verschiedene Diskurse vernetzen und sich gegenseitig als richtig bestätigen, kann die Metaphernanalyse (Kapitel 6.3.1.4.4) beim Erkenntnisprozess in der Diskursanalyse beitragen (vgl. u. a. KARL, 2006; KRUSE et al., 2011, S. 76).

6.3.1.5 Analysegruppen

Im Folgenden wird auf die Analysegruppe eingegangen, indem deren Vorteile in Bezug auf die Qualitätssicherung und Validierung für den gesamten Analyse- und Interpretationsprozess des hier vorliegenden Forschungsprojekts vorgestellt werden. Die Datenanalyse fand neben der vorrangigen Einzelanalyse durch die Autorin auch in Analysegruppen statt.¹⁰⁷ Wie in Abbildung 7 (S. 86) ersichtlich wird, werden Analysegruppen als methodische Kontrollinstanz

¹⁰⁶ Auch wird die Diskursanalyse mit der Biografieforschung gewinnbringend verknüpft (vgl. u. a. PFAHL, SCHÜRMANN & TRAEUE, 2015; TUIDER, 2007).

¹⁰⁷ Eine ausführliche Darstellung der Analysegruppen, als auch ein Erfahrungsbericht zu dieser Methode sind bei KRUSE (2014, S. 568-574) zu finden.

von KRUSE (2014, S. 485) in den Analyse- und Erkenntnisprozess eingebunden; im Sinne der von DENZIN (1978, S. 297) formulierten interdisziplinären Forscher_innen-Triangulation.

Wie in Kapitel 5.2 beschrieben, wurden in dem vorliegenden Forschungsprozess (Datenerhebung und -auswertung) das Prinzip der theoretischen Sensibilisierung und die Umsetzung der drei Säulen stets einbezogen. Hierfür wurden Analysegruppen bewusst initiiert, um in Diskussionen über vorhandenes Vorwissen und Vorerfahrungen zu reflektieren, sowie neue Erkenntnisse in die Kategorienbildung der Daten einzubeziehen.

Mit dem Fokus auf die Datenanalyse unterstützt die Analysegruppe zwei grundlegende Elemente rekonstruktiver Forschungsprozesse: das Prinzip der Offenheit und das „Prinzip der Verlangsamung“ (KRUSE, 2014, S. 488) des Interpretationsprozesses. Die Analysegruppe ist eine „wichtige Ressource für die eigene Öffnung auf die Mannigfaltigkeit sprachlich-kommunikativer Phänomene und die Einsicht in die Kontingenz bzw. Vielfalt an möglichen Lesarten“ (KRUSE et al., 2011, S. 61). In den Diskussionen dieser kollektiven Datensitzungen werden die sogenannten Lesearten abgewogen und modifiziert bzw. präzisiert, sodass eine Verlangsamung und Verdichtung des Analyseprozesses stattfinden (vgl. EBD., S. 62). Aufgrund dessen beschreiben KRUSE et al. (2011, S. 62) die Analysegruppe auch als „Consulting-Gruppe“ mit dem Ziel, „die Offenheit und die sprachlich-kommunikative Sensibilität gegenüber den eigenen textuellen Daten zu rekalisieren“.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Analysegruppen aufgrund der kollegialen Validierung „über die ‚Triangulation‘ verschiedener subjektiver Perspektiven“ (KRUSE et al., 2011, S. 60) sowohl zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit als Gütekriterium qualitativer Forschung als auch zur Aufrechterhaltung des Prinzips der theoretischen Sensibilisierung beitragen. Ebenso können subjektive Interpretationen des Datenmaterials erweitert, korrigiert und überprüft werden (vgl. u. a. FLICK, 2013, S. 312; GLASER & STRAUSS, 2010, S. 122; KRUSE et al., 2011, S. 62).

In der vorliegenden Untersuchung wurden in der Regel zwei Analysegruppen in Bezug auf den Verstehensprozess des jeweiligen Interviews realisiert. Diese hatten das Ziel, die deskriptive Datenanalyse und deren Interpretationen im Kodierprozess punktuell zu öffnen und die Auswertung des jeweiligen Textdokuments unter Berücksichtigung verschiedener subjektiver Perspektiven zu generieren. Die Autorin akquirierte hierzu weitere Forscher_innen, die ebenfalls der Datenauswertung nach dem integrativen Basisverfahren von Kruse nachgingen. Der Pool der Forscher_innen setzte sich zum einen aus den Mitarbeiterinnen der qualitativen Forschung des „BiK“-Projekts und zum anderen aus den Teilnehmenden des von Herrn Dr. Kruse geleiteten Workshops „Computerunterstützte rekonstruktive Analyse qualitativer Daten, Hermeneutische Textanalyse mit MAXQDA“ (September 2012, Berlin) zusammen. Die Forscher_innen brachten verschiedene Fachdisziplinen mit und ihre Forschungsinteressen waren interdisziplinär ausgerichtet. Hier wurde die Empfehlung von KRUSE et al. (2011, S. 61) aufgegriffen, eine interdisziplinäre Zusammensetzung des Analyseteams zu fördern, da diese „ganz unterschiedliche Wirklichkeitsperspektiven“ mitbringen und folglich die Validierung der Interpretationen im Analyseprozess verstärken.

Die Analysegruppen umfassten in der vorliegenden Untersuchung jeweils drei bis vier Teilnehmende (inklusive der Autorin). Der Ablauf einer Analysegruppe gliederte sich dabei wie folgt: Die vorab ausgewählten Textstellen wurden vor den Treffen unter Berücksichtigung des Datenschutzes an die Teilnehmenden der jeweiligen Analysegruppe versendet. Die Teilnehmenden erhielten mit dem Textdokument den Auftrag, die Datenanalyse, unter Berücksichti-

gung der mikrosprachlichen Feinanalyse, sowie der Interpretationen als Vorbereitung auf den gemeinsamen Termin hin individuell zu bearbeiten. Während des Treffens wurde dann der jeweils individuelle Analysevorgang transparent gemacht und in Anlehnung an die Textstellen gemeinsam diskutiert. Die Analysegruppen fanden sowohl im Rahmen persönlicher Treffen als auch per Videokonferenzen statt.

6.3.1.6 Theoretisierung und Abstrahierung

Wie in Kapitel 5.1 beschrieben hat die vorliegende Untersuchung nicht zum Ziel, vorab exakt formulierte theoretische Annahmen oder Hypothesen zu überprüfen, sondern noch unbekanntes Wissen zu den subjektiven Sichtweisen und Orientierungen der Befragten, mithilfe eines eher induktiven und rekonstruktiven Zugangs, zu ermitteln. Folglich stehen die Theoretisierung und die Abstrahierung erst am Ende des Erkenntnisprozesses als Aufgabe bevor. Deshalb werden, wie in der Gesamtschau des Analyseprozesses des integrativen Basisverfahrens (Abbildung 6, S. 84) deutlich wird, der Theoretisierung und der Abstrahierung in der abschließenden Interpretation der ermittelten Kernkategorien eine besondere Bedeutung zugesprochen. Auch KRUSE (2011, S. 228) verortet „die umfassende theoretisierende Arbeit in der qualitativen Forschung am Ende“, da in diesem Arbeitsschritt die Analyseergebnisse in einen theoretischen, empirischen und diskursiven Zusammenhang mit vorliegenden Erkenntnissen des Forschungsfeldes gesetzt werden (vgl. Abbildung 7, S. 86). STRAUSS und CORBIN (1996) zeigen vergleichbare Verwendungsgründe von Literaturbezügen auf: sie „können als Hintergrundmaterialien dienen, mit denen man die Befunde aus aktuellen Daten, die in Studien mit der GTM gewonnen wurden, vergleicht“ (EBD., S. 31) und können **„als ergänzender Gültigkeitsnachweis verwendet werden“** (EBD., S. 35, Herv. i. Orig.).

Bilanzierend ist festzuhalten, dass die Literaturbezüge nicht das Ziel haben, eine Vollständigkeit in der Rezeption des Forschungsfeldes zu erlangen, sondern die Literaturbezüge – wie schon der Wortstamm erkennen lässt – setzen die Forschungsergebnisse mit vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug (vgl. DEPPERMAN, 2001, S. 110). Dies eröffnet die Möglichkeiten, die Ergebnisse, die identifizierten zentralen Motive und Thematisierungsregeln (Kernkategorien), sowohl in ihrer Angemessenheit zu validieren als auch in einer Interpretation für eine weiterführende Diskussion anschlussfähig zu gestalten. Für die Theoretisierung und die Abstrahierung der Forschungsergebnisse werden die ausgewählten Literaturbezüge an adäquaten Stellen in der Ergebnisdarstellung platziert. Darüber hinaus können die Literaturbezüge auch an anderer Stelle eine Relevanz aufweisen. Diese Vorgehensweise, theorierelevante Abstraktionen in der Darstellung an mehreren Stellen des empirischen Materials zurückzubinden, unterstützen auch PRZYBORSKI und RIEGLER (2010, S. 402) und begründen dies mit der Reliabilität der Interpretationen, wodurch „die Reproduktionsgesetzlichkeit der analysierten Fallstruktur verdeutlicht“ werden kann.

6.4 Reviews

Das Reviewverfahren hat zum Ziel die identifizierten Konsequenzen multiperspektivisch zu überprüfen und galt der Implementierung einer Verifikationsstrategie der Empfehlungen (Kapitel 12).¹⁰⁸ Um anhand der Forschungsergebnisse Empfehlungen zum Bildungsbereich ‚Bewegung‘ für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren sicherzustellen, wurden folglich die Forschungsergebnisse, sowie die daraus resultierenden Konsequenzen einem Reviewverfahren mit externen Expert_innen unterzogen. MORSE, BARRETT, MAYAN, OLSON und SPIERS (2002, S. 15) begreifen Reviews ebenfalls als ein mögliches Verfahren zur Überprüfung durch externe Gutachter_innen nach Abschluss der Forschung: „While standards are a comprehensive approach to evaluating the research as a whole, they remain primarily reliant on procedures or checks by reviewers to be used following completion of the research“. Gleich der Auffassung der vorangegangenen Autor_innen wird das Reviewverfahren nicht eingesetzt, um den Analyseprozess inhaltlich zu bereichern, oder um die Reliabilität und Validität der generierten Analyseergebnisse zu sichern. Vielmehr wurden die auf Grundlage der datenzentrierten Forschungsergebnisse ermittelten Konsequenzen auf ihre Nachvollziehbarkeit und ihre Vollständigkeit überprüft. Zudem zeigten die Reviews der Expert_innen die Relevanz und die Nützlichkeit der forschungsbasierten Empfehlungen auf.

Folgende Abbildung illustriert, wie die Empfehlungen auf Grundlage der generierten subjektiven Sichtweisen und handlungsleitenden Orientierungen der befragten frühpädagogischen Fachkräfte und Lehrenden zur Bewegung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen generiert wurden.

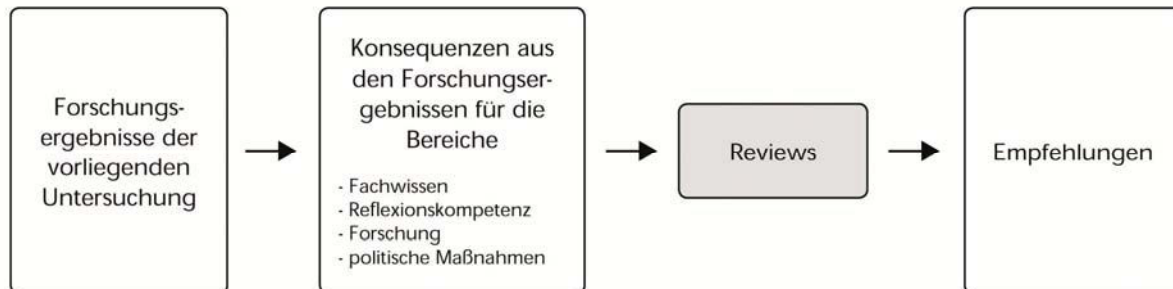


Abbildung 8: Entwicklung der Empfehlungen im Rahmen der Untersuchung

Da es sich bei den Reviews nicht um eine Erhebungsmethode im engeren Sinn handelt, wird zunächst die Vorgehensweise (a) beschrieben und anschließend die Auswahl der Reviewer_innen (b) erläutert und begründet.

a) Die Vorgehensweise

Auf Grundlage der Forschungsergebnisse der vorliegenden Untersuchung wurden Konsequenzen formuliert, mit dem Ziel in Deutschland ein qualitativ hochwertiges System der

¹⁰⁸ Die Idee, Reviews in den Forschungsprozess einzubinden, ist in der Recherche zur Ergebnissicherung von Empfehlungen entstanden. Beispielsweise haben VIERNICKEL et al. (2011) vor der Veröffentlichung der curricularen Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zum Themenschwerpunkt Kinder in den ersten drei Lebensjahren Reviews hinzugezogen.

frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren zum Schwerpunkt ‚Bewegung‘ zu etablieren. Die ermittelten Konsequenzen umfassten, wie in Abbildung 8 dargestellt, vier Oberkategorien: Fachwissen, Reflexionskompetenz, Forschung und politische Maßnahmen. Damit die Expert_innen die identifizierten Konsequenzen aus ihrer fachlichen Perspektive heraus beleuchten können, erhielten diese eine Zusammenfassung des Promotionsvorhabens, eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse und eine Auflistung der ermittelten Konsequenzen. In einer weiteren Datei haben diese ihre Anmerkungen zu den definierten Konsequenzen aufgeführt. Unter Berücksichtigung der Kommentierungen der Expert_innen wurden nach dem Reviewverfahren die Konsequenzen als Empfehlungen (Kapitel IV) verdichtet (vgl. Abbildung 8, S. 99).

Den vorherigen Ausführungen entsprechend, sollten die Reviewer_innen eine Expertise in den Untersuchungsschwerpunkten des Forschungsinteresses mitbringen. Hierzu wird im Folgenden das Sample der Reviews dargelegt.

b) Die Auswahl der Reviewer_innen

Ziel der Reviews war die mehrperspektivische Validierung von den identifizierten Konsequenzen, die auf den gesamten Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung beruhen. Infolgedessen wurden für die Reviews Expert_innen gewählt, die einer lehrenden Tätigkeit im Bereich der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte nachgehen und/ oder eine Expertise zum Themenschwerpunkt ‚Bewegung‘ mitbringen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die drei Expert_innen des Reviewverfahrens.

Tabelle 8: Übersicht der Reviews¹⁰⁹

Berufsgruppe	Kürzel	m / w	Schwerpunkte in Lehre und Forschung
Wiss. MA	FschL8_Review	w	Pädagogik der frühen Kindheit
Prof. Dr.	HschL10_Review	m	Integration und Inklusion, Psychomotorische Therapie und Förderung, Diagnostik im Kindesalter
Vertr. Prof. Dr.	HschL11_Review	w	Psychomotorik, Bewegung und Gesundheit in der Ausbildung von Lehrpersonen für Kindergarten und Primarschule

Wie auch in der Gruppendiskussion wurde im Reviewverfahren die Zielgruppe der Lehrenden fokussiert. Dies geschah auf Grundlage der Annahme, dass die Gruppe der Lehrenden aufgrund ihres Aufgabenprofils sowie eigener Forschungstätigkeiten in der Betrachtung der Gesamtergebnisse und der Konsequenzen eine Metaebene einnehmen können und Empfehlungen für eine professionelle Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren zum Themenschwerpunkt ‚Bewegung‘ ableiten können.

In üblichen Reviewverfahren (vgl. u. a. DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT, 2015) werden in der Regel zwei Reviewer_innen eingeplant. An diesem Wert orientiert, war das Ziel mindestens zwei Personen zu gewinnen, die ein Review in Bezug auf die Gesamtergebnisse der

¹⁰⁹ Die zuvor eingeführte Unterscheidung (Fachschullehrende ‚FschL‘/ Hochschullehrende ‚HschL‘) wird beibehalten. Das jeweilige Review-Kürzel ist in der Darstellung der Empfehlungen (Kapitel 8) aufgeführt.

vorliegenden Untersuchung und den daraus resultierenden Konsequenzen verfassen. Insgesamt wurden für dieses Ziel zehn Expert_innen per E-Mail schriftlich angefragt. Einige der angefragten Expert_innen lehnten diese Anfrage aufgrund von zeitlichen Ressourcen ab. Insgesamt wurden in diese Untersuchung drei Reviews einbezogen (vgl. Tabelle 8, S. 100). Nach den ersten beiden Reviews wurden bereits Gemeinsamkeiten und Überschneidungen in der Rückmeldung ersichtlich. Das dritte Review unterstützte die vorliegenden Rückmeldungen. Die Kontaktaufnahme und Anfrage bei möglichen Reviewer_innen begann im Mai 2015 und die Rücksendung der drei Reviews erstreckte sich bis September 2015.

6.5 Kritische Reflexionen zum Forschungsdesign

Im Folgenden werden die Erhebungsmethoden und die Analysemethode der vorliegenden Untersuchung einer kritischen Reflexion unterzogen und rückblickend sowohl Herausforderungen als auch Grenzen der Vorgehensweise betrachtet. Daher werden zunächst die reflexiven Überlegungen zu den Erhebungsmethoden der vorliegenden Untersuchung (a) und daran anschließend die Überlegungen zu der Analysemethode der vorliegenden Untersuchung (b) dargelegt. Abschließend wird die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse (c) diskutiert.

a) Überlegungen zu den Erhebungsmethoden der vorliegenden Untersuchung

In der Darstellung der Forschungsdesigns (Kapitel 6) wird aufgezeigt, dass der Datenkorpus aus Interviews (erster und zweiter Datensatz), einer Gruppendiskussion sowie aus Reviews besteht (vgl. Abbildung 4, S. 60). Um im Folgenden kritische Bezüge zum Forschungsdesign darzustellen, wird die Unterteilung des Datenkorpus beibehalten.

Die Interviews (erster Datensatz)

Damit wird einleitend auf die Interviews des ersten Datensatzes eingegangen, welche aus bereits vorliegenden Transkripten biografisch-teilnarrativer Interviews aus der „BiK“-Studie bestehen. Diese Primärdaten dienen einer sekundäranalytischen Untersuchung zu den spezifischen, thematisch eingegrenzten Fragestellungen (Kapitel 5.1). Demzufolge verlangt die Sekundäranalyse „nicht weniger Kenntnisse, Sorgfalt und Sensibilität als der primäre Forschungsprozess“ (MEDJEDOVIĆ, 2010, S. 314; vgl. auch MEDJEDOVIĆ, 2014, S. 23).

Dennoch obliegt der Sekundäranalyse einer Herausforderung verschiedener methodologischer Implikationen, da der Prozess der Datenauswertung von dem Prozess der Datenerhebung getrennt abläuft (vgl. MEDJEDOVIĆ, 2014, S. 55). In der vorliegenden Untersuchung ergibt sich der Zusammenhang der Prozesse jedoch daraus, dass die Autorin sowohl an der Erhebung als auch an der Auswertung der Primärdaten als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsgruppe des Projekts „BiK“ beteiligt war. Zudem kann die Autorin neben den detaillierten Transkripten auf angefertigte Postskripte zu den Interviewsituationen aus der Primäruntersuchung zurückgreifen. Für die in der vorliegenden Untersuchung gewählte Analysemethode stellt es keine Voraussetzung dar, dass sich Forschende der Datenerhebung und der jeweiligen Analyse nicht unterscheiden dürfen. Denn im Rahmen des integrativen Basisverfahrens gründet die Auswertung auf sprachlich kommunikativen Phänomenen und schließt folg-

lich den interaktiven sowie in Anteilen höchst subjektiven Prozess mit ein.¹¹⁰ In der vorliegenden Untersuchung wird die Sekundäranalyse resümierend „als neuer Prozess der Rekontextualisierung und Rekonstruktion von Daten“ (MEDJEDOVIĆ, 2014, S. 58) verstanden.

Die Interviews (zweiter Datensatz)

Zur Erfassung einer erweiterten Datenerhebung wurden (biografisch-)teilnarrative Leitfadeninterviews gewählt, da weiterhin sowohl die explizit geäußerten subjektiven Sichtweisen als auch (implizite) Konzepte im Sinne von handlungsleitenden Orientierungen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses standen. Als allgemeine Herausforderungen von teilnarrativen Interviews ist die Erstellung des Leitfadens, sowie die Rolle und das Verhalten des/ der Interviewers_in in der Durchführung zu nennen. Im Leitfaden wurde beachtet, dass in diesem der „Interviewöffnung“ (SEIPEL & RIEKER, 2003, S. 150) eine besondere Bedeutung zukommt. Zur Gesprächssituation ist anzumerken, dass der/ die Befragte die Rolle des Erzählers zugeteilt wird und keine systematische Rollenverteilung vorliegt. Dabei muss darauf geachtet werden, Interventionsfragen möglichst zu unterlassen und gleichzeitig die Beziehung zur befragten Person aufrechtzuerhalten, beispielsweise durch aktives Zuhören oder Paraphrasieren zum Erzählen anzuregen. Dies wurde von der Interviewerin¹¹¹ berücksichtigt. Die Vorgehensweise in der erweiterten Datenerhebung hatte sich als sinnvoll herausgestellt und es konnte eine theoretische Sättigung in der Kategorienbildung erreicht werden.

Gruppendiskussion

Die qualitative Erhebungsmethode der Gruppendiskussion (Kapitel 6.1.4) stellt in dem vorliegenden Untersuchungsdesign eine ergänzende Perspektive in der Beleuchtung des Forschungsgegenstands dar. Hierbei ist anzumerken: „Individuelles kann nicht in seiner Eigengesetzlichkeit untersucht werden, sondern nur in Relation zum kollektiven Geschehen“ (PRZYBORSKI & RIEGLER, 2010, S. 445). Vor diesem Hintergrund wurde das Gruppendiskussionsverfahren eingesetzt und folglich wurde der interaktive Charakter von Sinnzuschreibungen und Bedeutungskonstitutionen in der Datenauswertung berücksichtigt. Hierfür wurde bewusst ein Sample von Lehrenden aus unterschiedlichen pädagogischen Disziplinen gewählt, um eine möglichst mehrperspektivische Betrachtung zu erheben.

Wie in der Datenerhebung aufgezeigt wurde, ist der Leitfaden keinem eigenständigen Pretest im Rahmen eines Gruppendiskussionsverfahrens mit Lehrenden unterzogen worden. Der Grund sowie der Versuch, eine diskursive Alternative durch die Vorstellung der Ergebnisse auf einer Fachtagung zu implementieren, sind in Kapitel 6.1.4 aufgeführt. Diese Vorgehens-

¹¹⁰ An dieser Stelle ist anzumerken, dass qualitative Textdokumente nicht als objektive und im Feld vorzufindende Entitäten zu verstehen sind, sondern als soziale und interaktive Produkte gelten (vgl. KRUSE, 2014, S. 511; MEDJEDOVIĆ, 2014, S. 55). Vor diesem Hintergrund hat die Interviewkonstellation per se Auswirkung auf die hervorgebrachten Daten (vgl. KRUSE, 2014, S.305), welche in der Analysemethode Berücksichtigung gefunden hat.

¹¹¹ Wie in Kapitel 6.1.2.2 erläutert, teilten sich die Autorin und Nicola Böcker (Hochschule Koblenz) die Befragungen der befragten Fachkräfte der „BiK“-Studie auf. Dies barg organisatorische Gründe, da den Interviewpartner_innen keine zwei voneinander unabhängige Termine zuzumuten waren. In dem Leitfaden wurden zuerst die Fragen der Autorin und anschließend das Thema ‚Gender‘ in Verbindung zum Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘ aufgenommen. Einen inhaltlichen Nachteil hatte diese Vorgehensweise nicht.

weise der Autorin war insofern fruchtbar, da die gewonnene Erfahrung mit in den Leitfaden aufgenommen werden konnte.

Die Hinzuziehung der Gruppendiskussion im Forschungsprozess hatte den deutliche Vorteil, dass hierdurch Metaperspektiven in die Forschungsergebnisse einfließen konnten.

Reviews

Zu den Reviews ist anzumerken, dass diese im Forschungsprozess implementiert wurden um die identifizierten Konsequenzen von Expert_innen multiperspektivisch zu überprüfen. Hierbei ist anzumerken, dass es sich dabei um eine Annäherung und Hinzuziehung weiterer Perspektiven handelt. Wie KÖCKEIS-STANGL (1980, S. 363) hierzu treffend formuliert:

„Wenn man soziale Realität als einen dauernd vor sich gehenden Konstruktionsprozeß ansieht, an dem alle Gesellschaftsmitglieder in größeren oder geringerem Maße mitwirken, dann kann man nicht damit rechnen, daß es überhaupt eine Forschungsmethode gibt, die es gestattet, völlig eindeutige längerfristig gültige, unwiderlegbare, zweifelsfrei wahre Aussagen über Elemente und Relationen der sozialen Realität zu machen“.

Auch wenn die Perspektiven von drei Personen aus der ‚scientific community‘ hinzugezogen werden, gilt es in der Zukunft, die in Kapitel 12 formulierten Empfehlungen in der Praxis zu überprüfen.

Die Methodenkombination unterschiedlicher Datenerhebungen

Wie bereits in der Darstellung des Datenkorpus (vgl. Abbildung 4, S. 60) aufgezeigt wurde, obliegt dem vorliegenden Forschungsdesign eine Methodenkombination unterschiedlicher qualitativer Verfahren, die gleichberechtigt in die Studie eingehen. Die Datenauswertung dieser Datensätze erfolgt entlang des Forschungsparadigmas der GTM und auf dem integrativen, texthermeneutischen Analyseverfahren nach KRUSE (2014), welches nach der (mikro-)sprachlichen Feinanalyse sprachlich-kommunikativer Phänomene verschiedene Analyseheuristiken einbezieht. Die Methodenkombination steht nicht im Zusammenhang innerparadigmatischer Divergenzen, sondern ermöglicht ein großes Potenzial für ein tieferes Gesamtverständnis der Forschungsfragen. Hierbei ist im Forschungsprozess zu beachten, dass die unterschiedlichen perspektivischen Zugänge datenzentriert eingesetzt werden und als sich ergänzend verstanden werden. Denn im Mittelpunkt der Datenauswertung und folglich des Kodierprozesses stehen „Vergleiche auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede (zwischen empirischen Daten, zwischen Daten und aus ihnen generierten Codes, zwischen Codes, mit Blick auf die in die fortschreitenden Untersuchung einzubeziehenden Fälle/Untersuchungsgruppen“ (MEY & MRUCK, 2011, S. 15). Die Mehrperspektivität im Forschungsdesign ist durch die Sichtweisen zweier Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende) einbezogen.

Als weitere Methode wurde die Hinzuziehung von Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen diskutiert.¹¹² Diese Herangehensweise wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung

¹¹² Die Diskussion über das Forschungsdesign führte die Autorin mit Herrn Prof. Dr. Ch. RIETZ (Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln), Prof. Dr. K. FISCHER (Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln) und Herrn Dr. J. KRUSE (Institut für Soziologie, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg).

nicht berücksichtigt. Zum einen bedarf es für die Ermittlung subjektiver Sichtweisen und Orientierungen einen rekonstruktiven Forschungsansatz, der auf Textdokumenten gründet. Zum anderen steht die zweite Forschungsfrage, welche auf das bewegungsspezifische Handeln im Kontext der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung abzielt, mit der ersten in Verbindung steht (vgl. Kapitel 5.1). Beobachtungsverfahren vermögen das bewegungsspezifische Handeln und das Beziehungsgefüge zu erfassen, hierfür ist es jedoch notwendig mehrmalige Beobachtungssequenzen, sowohl in der gleichen als auch in unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen, zu erheben. Da das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung nicht darauf abzielt die tatsächlichen bewegungsspezifischen Alltagseignisse in Kindertageseinrichtungen zu erfassen, wurde eine intensive Auseinandersetzung mit den Textdokumenten als sinnvoller erachtet und eine erweiterte Datenerhebung im Kontext des Forschungsparadigmas der GTM als eine für den Erkenntnisprozess bedeutsamere Maßnahme im Forschungsdesign herausgestellt.

b) Überlegungen zu der Analysemethode der vorliegenden Untersuchung

Da die vorliegende Untersuchung auf einem qualitativen Forschungsparadigma basiert und somit qualitative Erhebungsmethoden Einzug finden sollen an dieser Stelle allgemeine Herausforderungen und Grenzen sowie die Überlegungen zur angewandten Analysemethode der vorliegenden Untersuchung dargestellt werden.

Hierzu werden zunächst Validität, Reliabilität und Objektivität qualitativer Forschung im Zusammenhang dieses Forschungsprozesses kritisch beleuchtet.¹¹³ Anschließend werden die Aspekte der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse diskutiert.

Validität

Zur Validität von qualitativen Methoden stellen PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR (2014, S. 24) heraus, dass diese insofern valide sind, „als sie an die Common-Sense-Konstruktionen der Untersuchten anknüpfen und auf den alltäglichen Strukturen bzw. Standards der Verständigung aufbauen“. Diesem Grundsatz wurde sowohl in der Datenerhebung (Kapitel 6.1) als auch in der Datenauswertung (Kapitel 6.3) Rechnung getragen. Zur Datenauswertung ist insbesondere der Prozess des selektiven Kodierens zu erwähnen, der nach STRAUSS und CORBIN (1996, S. 94) folgendermaßen beschrieben wird: ein „Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen“. Auch beim darauf folgenden axialen Kodieren werden die ermittelten Kernkategorien nochmals an den Daten validiert (vgl. EBD., S. 110-117). Zusätzlich wurden die abschließend identifizierten Kernkategorien im Rahmen der Theoretisierung und die Abstrahierung mit vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bezug gesetzt (vgl. Kapitel 6.3.1.6). In dieser Auseinandersetzung wurden die Kernkategorien, sowohl

¹¹³ Für eine weiterführende Diskussion sei auf PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR (2014, S. 21-28) verwiesen.

in ihrer Angemessenheit reflektiert als auch in einer Interpretation für eine weiterführende Diskussion anschlussfähig gestaltet.

Als weitere Validierungsstrategie für den gesamten Analyse- und Interpretationsprozess wurden zu jedem Einzelfall der Interviews Analysegruppen initiiert. Diesbezüglich wurde in Kapitel 6.3.1.5 herausgestellt, dass eine kollegiale Validierung „über die ‚Triangulation‘ verschiedener subjektiver Perspektiven“ (KRUSE et al., 2011, S. 60) angewandt wurde. Nach den Ausführungen zu den Validierungsstrategien im Zusammenhang der Interviews, sind an dieser Stelle noch die Gruppendiskussion (Kapitel 6.1.4) und die Reviews (Kapitel 6.4) anzubringen.

Ziel der Gruppendiskussion war über eine kommunikative Validierung der Forschungsergebnisse zu den ermittelten subjektiven Sichtweisen und Orientierungen der befragten Fachkräfte die kollektiven Orientierungsmuster von Lehrenden zu rekonstruieren (vgl. Kapitel 6.1.4).

Im Mittelpunkt des Reviewverfahrens stand eine mehrperspektivische Validierung von den identifizierten Konsequenzen, die auf den gesamten Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung beruhen (vgl. Kapitel 6.4).

Reliabilität

Die Reliabilität von qualitativen Methoden wird „durch den Nachweis der Reproduktionsgesetzlichkeit der herausgearbeiteten Strukturen und durch das systematische Einbeziehen und Explizieren alltäglicher Standards der Kommunikation“ (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 26) gesichert. Da es sich in der vorliegenden Untersuchung um rekonstruktive Verfahren handelt, sei hierbei auf die von PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR (2014, S. 25, Herv. i. Orig.) definierten Prinzipien der Reliabilität hingewiesen: „auf das der **Rekonstruktion** der **alltäglichen Standards** der Verständigung und Interaktion; und auf das des Nachweises der **Reproduktionsgesetzlichkeit der Fallstruktur**“. Auch wenn der Analyse Einzelfälle im Rahmen von Interviews und folglich Momentaufnahmen vorliegen, werden wiederkehrende identische Strukturen eines Falles im Rahmen der komparativen Queranalyse über verschiedene Interviewfälle hinweg gesucht (vgl. Kapitel 6.3). Diese Vorgehensweise erlaubt ein fallübergreifendes homologes Muster zu identifizieren, das in Relation zum qualitativen Sampling und zur Erhebungsmethode steht (vgl. KRUSE, 2014, S. 248f).

Objektivität

Die Objektivität ist nicht wie bei quantitativen bzw. hypothesenprüfenden Verfahren erreichbar. Eine Kritik, die an qualitative Forschungsmethoden herangetragen wird, ist der große Spielraum subjektiver Deutungen und Interpretationen und mithin das Fehlen intersubjektiver Überprüfung der Ergebnisse (vgl. KELLE, 1994, S. 36). Alle methodologischen Überlegungen von rekonstruktiven Verfahren gehen „von einem Standort der Untersuchenden innerhalb des sozialen Gefüges aus“ (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 27). Die Subjektivität der Forschenden wird in qualitativen Forschungsmethoden folglich immer einen Anteil haben. Hierfür wurde in der vorliegenden Untersuchung folgender reflexiver Umgang mit der Subjektivität realisiert: zum einen wurde für die Rekonstruktion der Relevanzsysteme des Erforschten in die Prämisse des Fremdverstehens eingeführt und das Konzept der theoretischen Sensibilisierung realisiert (vgl. Kapitel 5.3).

An dieser Stelle ist auf ein grundsätzliches Dilemma zwischen der Offenheit und der Verfügbarkeit theoretischen Vorwissens hinzuweisen (vgl. KELLE, 1994, S. 358). Das Postulat der

Offenheit fordert: „*Die Relevanzsetzungen der untersuchten Akteure müssen bei der qualitativen Theoriekonstruktion zur Geltung kommen, sie können nicht durch die Hypothesen der Forscher von vorher herein ersetzt werden*“ (EBD., S. 358, Herv. i. Orig.). Auf der anderen Seite fordert das Postulat der Verfügbarkeit theoretischen Vorwissens, dass „*[t]heoretische Erkenntnisse [...] nicht allein aus dem Datenmaterial ,emergieren‘*“ (EBD., S. 358, Herv. i. Orig.) können. Dem liegt das Verständnis zugrunde, dass Methodologien der empirisch begründeten Theoriekonstruktion die Verfügbarkeit theoretischen Vorwissens erfordern (vgl. EBD., S. 358). In der vorliegenden Untersuchung wird dem Postulat der Offenheit mehr Gewichtung gegeben. Dieses wird durch die Orientierung und Beschreibung sprachlich kommunikativer Phänomene auf Basis der Textdokumente sichergestellt. Die in Kapitel 5.2 erläuterte Prozessualität bedeutet eine prozessuale Perspektive auf Erkenntnis und deren methodisch kontrollierte Gestaltung. In diesem Zusammenhang wird Erkenntnis nach KRUSE (2014, S.121) „im qualitativ-empirischen Forschungsprozess bewusst sukzessiv in der iterativ-zyklischen Auseinandersetzung mit den Daten entwickelt“. Der Status der Theorie und das Vorwissen der Forschenden sollten hierbei so wenig wie möglich Einfluss nehmen. Diese Tendenz ist in der vorliegenden Untersuchung aufgrund verschiedener Aspekte gegeben: Beispielsweise wird zu Beginn eine Sekundäranalyse für die Verfolgung des Forschungsinteresses gewählt. Die weitere Datenerhebung setzt an diesen Analyseergebnissen an und beeinflusst die gegenständlichen Analyseheuristiken (Kapitel 6.3.1.3). Das theoretische Sampling bahnt wegweisend den weiteren Verlauf des Forschungsprozesses. Hinzu kommt die Verwendung verschiedener methodischer Analyseheuristiken (Kapitel 6.3.1.4), die der Einnahme einer speziellen Perspektive im Auswertungsprozess entsprechen. Als weiterer Aspekt, das eigene Vorwissen und mögliche vorschnelle Deutungen in den Daten zu überprüfen, wurden Analysegruppen eingeführt, die diesbezüglich eine kompensatorische Wirkung haben können (vgl. STEINKE, 2013, S. 320). Die in Kapitel 6.3.1.5 beschriebenen Analysegruppen tragen aufgrund der kollegialen Validierung „über die ‚Triangulation‘ verschiedener subjektiver Perspektiven“ (KRUSE et al., 2011, S. 60) auch zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bei.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Für die intersubjektive Überprüfung der Ergebnisse ist es weiterhin von Wichtigkeit, dass diese in den Daten begründet sind (vgl. KRUSE, 2014, S. 101; STEINKE, 2013, S. 328). Die Vorgehensweise des integrativen Basisverfahrens stellt trotz einer grundsätzlichen Offenheit eine Systematisierung qualitativer Methoden bereit. Gegen vorschnelle Deutungen steht die Anwendung eines langen Analyseprozesses am Textmaterial, d.h. erst nach der Deskription sprachlich-kommunikativer Phänomene und der Hinzunahme verschiedener gegenständlicher und methodischer Analyseheuristiken folgen die Interpretationen (vgl. Kapitel 6.3). Insbesondere das hier gewählte integrative, textthermeneutische Analyseverfahren erfüllt die Begründung in den Daten, da es einer methodischen Sensibilisierung für sprachlich-kommunikative Phänomene folgt, um dadurch eine datenzentrierte Entwicklung von Interpretationen zu erreichen. Die Ergebnisse werden in ihrer Darstellung mit Textausschnitten belegt und oft auch mit deren (mikro-)sprachlicher Feinanalyse beschrieben, so dass eine empirische Überprüfung an dem vorhandenen Datenmaterial grundsätzlich möglich ist. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die von SEIPEL und RIEKER (2003, S. 132) definierten Aspekte intersubjektiver Nachvollziehbarkeit berücksichtigt wurden. Hierzu zählen folgende Aspekte dieses Gütekriteriums qualitativer Forschung: „eine möglichst transparente und äußerst genaue Do-

kumentation des Forschungsprozesses, [...] Interpretationen der Forschungsergebnisse in Gruppen und [...] die Anwendung kodifizierter Verfahren“ (EBD., S. 132). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weisen somit die Kriterien des empirischen Gehalts bzw. der Falsifizierbarkeit, der internen Konsistenz und der theoretischen Anschlussfähigkeit auf. PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR (2014, S. 28) konkludieren zur intersubjektiven Überprüfbarkeit:

„Auf der Basis alltäglicher Regeln bzw. Standards lassen sich sowohl Schritte der Erhebung wie auch der Auswertung – im Sinn von Forschungsprinzipien, die es einzulösen gilt – formalisieren und damit in gewisser Weise auch standardisieren. Dies erhöht die intersubjektive Überprüfbarkeit, die wiederum die ‚Objektivität‘ empirischer Methoden steigert“.

c) *Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse*

Zum Aspekt der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ist Folgendes anzubringen.¹¹⁴ Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ist nicht das primäre Ziel des vorliegenden Untersuchungsdesigns und Forschungsprozesses. VON KARDORFF (2013, S. 618f) beschreibt das ermittelte Wissen qualitativer Forschung folgendermaßen:

„Es ist eher hermeneutisch zirkulär als linear, es ist eher horizontal als hierarchisch, es ist eher plural und spezifisch als normativ und universell, es ist eher fragmentarisch, vielfältig verzweigt und vernetzt als geschlossen, es ist eher offen für alternative Sichtweisen als resultathaft, und es ist eher reflexiv als dogmatisch“.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, neue unbekannte Einsichten in Bezug auf das Forschungsinteresse zu ermitteln. Die intensive Auswertung des Datenmaterials erlaubt die Konstruktion deskriptiver Systeme und systematischer Einzelfälle (Momentaufnahmen), welche im iterativ-zyklischen Forschungsprozess identifiziert werden. Die abschließenden Interpretationen basieren auf den Ergebnissen der Queralyse, d.h. des systematischen Vergleichs aller Einzelfallrekonstruktionen. Der Schlüssel zur Generalisierung liegt folglich im Vergleich. Mittels gezielter komparativer Analyse wird in der vorliegenden Untersuchung eine „Typologie, die mehrere Dimensionen (Typiken) beinhaltet, erarbeitet. Von Typologien geht die Bildung von Theorien auf empirischer Grundlage aus“ (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 34).

¹¹⁴ Für eine eingehendere Diskussion der Generalisierbarkeit gesprächsanalytischer Forschung sei auf DEPPERMAN (2001, S. 108-110) und zur Generalisierbarkeit rekonstruktiver Forschung sei auf PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR (2014, S. 359-398) verwiesen.

IV. Darstellung und Auswertung der Forschungsergebnisse

Nachdem in Kapitel 6 das Forschungsdesign dargestellt wurde, werden an dieser Stelle die auf dieser Grundlage generierten Ergebnisse zu den zwei zentralen Forschungsfragen¹¹⁵ präsentiert.

Im Forschungsprozess wurden zu diesen Fragestellungen die drei qualitativen Datensätze (Interviews – erster und zweiter Datensatz – und Gruppendiskussion) als Datenbasis für die Auswertung im Rahmen der GTM genutzt (vgl. Kapitel 6.3). Die hierbei generierten Analyseergebnisse wurden bewusst sukzessiv in der Auseinandersetzung mit den Daten unter Einhaltung einer reflexiven theoretischen Sensibilisierung und der drei Säulen qualitativer Sozialforschung von KRUSE (2014, S. 59-133) herausgearbeitet (vgl. Kapitel 5.3). Diese differenzierte Herangehensweise im Rahmen der GTM ermöglichte eine offene Annäherung und Erschließung von Kernkategorien (zentraler Motive) beider Zielgruppen (Fachkräfte/Lehrende). Zeigen sich diesbezüglich zentrale Unterschiede in den Datensätzen, wird darauf in der Ergebnispräsentation spezifisch hingewiesen.

Die im Forschungsprozess generierten Ergebnisse werden durch vier Aspekte präsentiert, die gleichzeitig den Aufbau dieses Kapitels darstellen, wie folgende Abbildung zeigt:

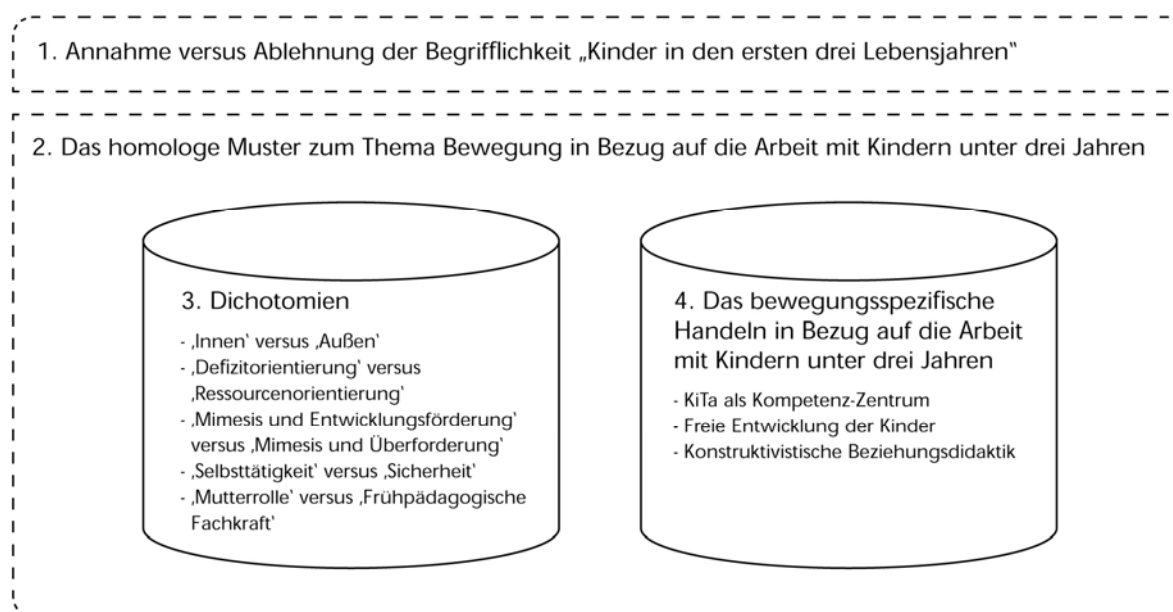


Abbildung 9: Überblick der Ergebnisdarstellung

¹¹⁵ Die in Kapitel 5.1 hergeleiteten Forschungsfragen lauten:

1. Welche Sichtweisen und Orientierungen zur Bewegung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren haben frühpädagogische Fachkräfte sowie Lehrende?
2. Inwiefern beeinflussen diese subjektiven Sichtweisen und Orientierungen das bewegungsspezifische Handeln im Kontext der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung?

In **Kapitel 7** „Annahme versus Ablehnung der Kategorisierung ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘“ wird der Umgang der befragten Interviewpartner_innen mit der Kategorisierung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren erläutert. Wie Eingangs in Kapitel 5.2 beschrieben, bezieht sich der Datensatz der Primäruntersuchung auf die Altersspanne von null bis sechs Jahren. Die Kategorisierung Kinder in den ersten drei Lebensjahren wurde erst sowohl in der erweiterten Datenerhebung (zweiter Datensatz der Interviews) als auch in der Gruppendiskussion eingeführt. Hierbei unterscheiden sich die befragten Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende) hinsichtlich der Annahme bzw. Ablehnung der Kategorisierung ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘.

In **Kapitel 8** wird „das homologe Muster zum Thema Bewegung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren“ präsentiert, welches im Forschungsprozess identifiziert wurde. Dieses basiert auf den Ergebnissen aller vorliegenden Fallrekonstruktionen und ist in der Ergebnisdarstellung der zwei Fragestellungen (Kapitel 9 und 10) wiederzufinden. In diesem Zusammenhang wird ein Einfluss des rechtlich verankerten Betreuungsausbaus ermittelt und daraus resultierende Auswirkungen auf die pädagogische Praxis und die theoretischen Wissenskonzepte zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung werden ersichtlich.

Die beiden ausführlichsten Kapitel 9 und 10 präsentieren die Ergebnisse der beiden Forschungsfragen (in Abbildung 9, S. 108, illustriert als zwei Säulen). Im Forschungsprozess wurden dabei, auf Basis von rekonstruktiven Einzelfallanalysen der vorliegenden Datensätze, vielfältige Motive ermittelt und zu Kernkategorien im Sinne der GTM generiert. Aufgrund des Einbezugs der Perspektiven beider Zielgruppen (frühpädagogische Fachkräfte und Lehrende) stehen die Forschungsergebnisse sowohl in Bezug zur Praxis in Kindertageseinrichtungen als auch zum fachlich-theoretischen Diskurs.

Kapitel 9 „Dichotomien“ präsentiert die Analyseergebnisse der subjektiven Sichtweisen und Orientierungen der Befragten, welche dichotome zentrale Motive aufzeigen. Die generierten Dichotomien setzen sich aus folgenden entgegengesetzten zentralen Motiven zusammen:

- ‚Innen‘ versus ‚Außen‘,
- ‚Defizitorientierung‘ versus ‚Ressourcenorientierung‘,
- ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘,
- ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘,
- ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘.

Die Dichotomien bauen nicht aufeinander auf, sondern stehen gleichberechtigt nebeneinander. In der detaillierten Ergebnisdarstellung werden ermittelte Bezüge zwischen den Dichotomien erkenntlich gemacht.

Kapitel 10 „Das bewegungsspezifische Handeln in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren“ beleuchtet das Handeln im Kontext der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren, welches auf den ermittelten subjektiven Einstellungen und Orientierungen basiert. Im Forschungsprozess wurden folgende drei Kernkategorien generiert:

- KiTa als Kompetenz-Zentrum,
- Freie Entwicklung der Kinder,

- Konstruktivistische Beziehungsdidaktik.

Die Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ beschreibt ein in den Interviewanalysen generiertes Bildungsverständnis der Bildung von außen. Die Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ hingegen stellt die ‚Selbstbildung‘ als zentral heraus. Die dritte Kernkategorie ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘ zeigt das Dilemma zwischen einer Selbstbildung und einer Bildung von außen auf. Hierbei steht der eigenkonstruktive Lernprozess des Kindes im Vordergrund und für diesen wird die Beziehungsebene zwischen Fachkraft und Kind als wichtige Konstante identifiziert, mit der Prämisse, die Beziehungen des Kindes zur Welt bestmöglich für jedes Kind zu arrangieren und zu begleiten. Dabei werden Probleme und Möglichkeiten einer Beziehungsdidaktik im Elementarbereich für die bewegungsspezifische, professionelle Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren ermittelt.

Die „Explikativität, Argumentativität und Transparenz“ (KRUSE, 2014, S. 644; vgl. dazu auch DEPPERMAN, 2011, S. 108) der Forschungsergebnisse werden durch Zitate der befragten Interviewpartner_innen erreicht und an relevanten Stellen durch die „Dokumentation der (mikro-)sprachliche[n] Feinanalysen expliziert“ (KRUSE, 2014, S. 647). Denn als eine Prämisse bei der Präsentation der Forschungsergebnisse gilt „die intersubjektive Überprüfbarkeit der gewonnenen empirischen Erkenntnisse: Die Leserinnen müssen in die Lage versetzt werden, auf der Grundlage der empirischen Datenlage selbst Schlussfolgerungen anzustellen und eigene Interpretationen vorzunehmen“ (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 401).

Weiterhin obliegt dem Erkenntnischluss des rekonstruktiven Forschungsansatzes eine methodisch kontrollierte Gestaltung zugrunde, die durch Plausibilität, intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und die tatsächliche Begründung in den Daten (vgl. KRUSE, 2014, S. 101) erreicht wird. Zum Erkenntnisprozess ist weiterhin anzuführen, dass zu Beginn Einzelfallexzerpte der Befragten angefertigt wurden, mit den Zielen, die Komplexität des Falls zu ermitteln und auch die individuellen Besonderheiten der Fälle bestimmen zu können.¹¹⁶ Im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses wurden fallübergreifende Kernkategorien ermittelt, die im Rahmen der Queranalyse – eines systematischen Vergleichens aller Einzelfallrekonstruktionen – erhalten werden konnten (vgl. Kapitel 6.3.1). PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR (2014, S. 204) beschreiben die Vorgehensweise im Rahmen der GTM folgendermaßen: „Die Überprüfung einer Hypothese geschieht zunächst auf der Ebene des Falles, und in einem zweiten Schritt im Vergleich verschiedener Fälle“. Auch wenn zu Beginn die Analyseergebnisse der befragten Fachkräfte und die Analyseergebnisse der befragten Lehrenden voneinander getrennt ermittelt wurden, konnten diese in einer abschließenden komparativen Verdichtung zusammengeführt werden. Zeigen sich zentrale Unterschiede der Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende) in den Kernkategorien, wird darauf in der Ergebnispräsentation spezifisch hingewiesen.

In der Ergebnisdarstellung werden nicht alle Fälle gleich ausführlich beschrieben, sondern in der Auswahl „kann man zeigen, wie man vorgegangen ist, Einblicke in den Facettenreichtum der Fälle und Interpretationen geben und ein plastisches Bild des Forschungsfeldes liefern“ (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR, 2014, S. 412). Dem Untersuchungsdesign entsprechend flie-

¹¹⁶ Diese werden in der Ergebnisdarstellung nicht einzeln angeführt, da im Folgenden die fallübergreifenden Kernkategorien im Mittelpunkt stehen.

ßen Zitate¹¹⁷ aus den Interviews und der Gruppendiskussion in die Ergebnisdarstellung ein. Bei der Verwendung des Personalpronomens ‚sie‘ oder des Pronomens ‚ihr‘ beziehen sich diese in der Ergebnisdarstellung nicht auf das entsprechende Geschlecht der Erzählperson, sondern auf den femininen Genus des Artikels der jeweiligen Zielgruppe: die Fachkraft und die Lehrperson.

Für die Theoretisierung und Abstrahierung der Ergebnisse werden ausgewählte Literaturbezüge hinzugezogen (vgl. Kapitel 6.3.1.5). Die Literaturbezüge haben nicht das Ziel, eine Vollständigkeit in der Rezeption des Forschungsfeldes zu erlangen, sondern die Ergebnisse in einer Interpretation für eine weiterführende Diskussion anschlussfähig zu gestalten.¹¹⁸ Infolgedessen werden Literaturbezüge an adäquaten Stellen der Ergebnisdarstellung platziert und könnten auch an anderer Stelle eine Relevanz aufweisen.

¹¹⁷ Die Zitate aus den Interviews setzen sich dabei folgendermaßen zusammen: ZielgruppeNummer_Datensatz/Nummerierung des Abschnittes.

Folgende Zielgruppen werden unterschieden:

- Frühpädagogische Fachkräfte: FF
- Fachschullehrende: FschL
- Hochschullehrende: HschL

Die jeweiligen Datensätze sind folgendermaßen codiert:

- Erster Datensatz der Interviews: 0-6
- Zweiter Datensatz der Interviews: U3
- Gruppendiskussion mit Lehrenden: Gruppe

Ein Überblick der befragten Interviewpartner_innen und deren Kürzel ist in den Kapiteln des jeweiligen Samples (7.1.1, 7.1.3) aufgelistet.

Für die Leserfreundlichkeit werden Zitate aus der Erhebung kursiv und auch bei der Überschreitung von 40 Wörtern nicht eingerückt eingepflegt; im Gegensatz zu den Originalzitaten aus den Literaturbezügen.

¹¹⁸ Die Auswahl der Literaturbezüge trifft die Autorin und selbstverständlich können die Ergebnisse auch mit weiteren Fachbezügen in Zusammenhang gesetzt werden.

7 Annahme versus Ablehnung der Kategorisierung ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘

Ein übergreifendes Ergebnis und gleichwohl ein zentraler Unterschied in den Datensätzen bezieht sich auf die Aufnahme und Ablehnung der Begrifflichkeit ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘. Im Rahmen des rechtlich verankerten Betreuungsausbaus wird in der Regel die begriffliche Kategorisierung der Altersgruppe ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ oder auch ‚U3‘ für Kinder unter drei Jahren verwendet. Auch in der frühpädagogischen Fachliteratur wird die Altersgruppe von null bis drei Jahren zusammengefasst und die begriffliche Kategorisierung ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ genutzt (vgl. u. a. BODENBURG, WEHRMANN, SCHNEIDER & WÜSTENBERG, 2013; DEUTSCHES JUGENDINSTITUT, 2011a; NENTWIG-GESEMANN et al., 2011; PAUEN, FREY & GANSER, 2012). Im Forschungsprozess wurde die begriffliche Kategorisierung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren erst im (biografisch-)teilnarrativen Leitfadeninterview der erweiterten Datenerhebung aufgenommen, da sich der erste Datensatz auf alle Kinder im Elementarbereich bezog (vgl. Kapitel 6.1.2). Auch in der Gruppendiskussion wurde die Kategorisierung aufgenommen, da diese die Analyseergebnisse der befragten Fachkräfte zum Inhalt hatte (vgl. Kapitel 6.1.4).

In der Gruppe der befragten Expert_innen (Fachkräfte/ Lehrende) zeigt sich ein jeweils unterschiedlicher Umgang mit diesem Konzept.

Zur Darstellung des unterschiedlichen Umgangs mit der Kategorisierung der Altersgruppe Kinder in den ersten drei Lebensjahren wird daher zwischen den beiden befragten Zielgruppen unterschieden und folgende Unterteilung vorgenommen:

- die Annahme der Kategorisierung aufseiten der befragten Fachkräfte (Kapitel 7.1),
- die Ablehnung und Differenzierung der Kategorisierung aufseiten der befragten Lehrenden (Kapitel 7.2).

7.1 Die Annahme der Kategorisierung aufseiten der befragten Fachkräfte

Die befragten Fachkräfte stellen das begriffliche Konzept nicht in Frage und nehmen es beim Beantworten der teilnarrativen Leitfadeninterviews auf. Beim Beantworten der Fragen differenzieren sie zwischen zwei Gruppen von Kindern im Elementarbereich und orientieren sich an den Bezugssystemen von Größe (die Kleinen und die Großen) und Alter (die Jüngeren und die Älteren). Die Altersdifferenzierung aufseiten der befragten Fachkräfte bezieht sich demzufolge auf zwei Gruppen in der außerfamiliären Betreuung: Kinder von null bis drei Jahren und Kinder von drei bis sechs Jahren.

Im Folgenden werden die zwei zentralen Ergebnisse in Bezug auf die Kategorisierung ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘

- a) Auswirkungen auf prozessuale und strukturelle Kriterien,
 - b) eine körperlich anstrengende Arbeit aufgrund des veränderten Aufgabenprofils frühpädagogischer Fachkräfte
- präsentiert.

- a) *Auswirkungen auf prozessuale und strukturelle Kriterien und strukturelle Rahmenbedingungen*

Die befragten Fachkräfte thematisieren strukturelle Veränderungen in Bezug auf die Gruppenstruktur und Auswirkungen auf prozessuale Kriterien¹¹⁹ aufgrund des rechtlich verbindlichen Betreuungsausbaus (vgl. Kapitel 1.1.1). Fachkraft FF06 führt dies folgendermaßen aus: *„Meine Aufgabe ist, dass ich mich natürlich im Gruppenteam um zwanzig Kinder kümmer, im Alter zwischen zwei und sechs. (.) Das hat sich auch noch ein bisschen nach unten jetzt verschoben seit 3 Jahren, seit xy (Name) da ist, das ist dir ja bekannt, und, ja. Also das ist dann auch noch mal eine kleine Umstellung gewesen oder eine große, muss man eher sagen, weil, das ist auch ein anderer Bewegungsablauf. Aber auch die werden bei uns, das/ Die Jüngsten werden von den zwei Praktikantinnen bei uns in den zwei Gruppen betreut, und die haben auch eine Bewegungsstunde. Nennen wir es mal so. Ja. Mhm“* (FF06_0-6/48). Fachkraft FF06 thematisiert die rechtlich verbindliche Aufnahme von Kindern unter drei Jahren und eine große Umstellung, die damit einherging. Die Betreuung von den Jüngsten wird von den Praktikantinnen in dieser Einrichtung übernommen. Dies lässt vermuten, dass Kinder dieser Altersspanne im ‚normalen‘ Gruppengeschehen nicht ausreichend versorgt sind und einer eher individuellen Begleitung bedürfen. Zum Themenschwerpunkt ‚Bewegung‘ wird ebenfalls ein unterschiedlicher Bedarf angedeutet. In den Analyseergebnissen werden Spannungen in Bezug auf prozessuale Kriterien ersichtlich, die in Zusammenhang mit der erweiterten Altersspanne stehen und auf den Betreuungsausbau (vgl. Kapitel 1.1.1) zurückzuführen sind, wie folgendes Zitat illustriert: *„Ja, also wir Erzieher sind immer dabei, (.) die haben ihre Stammerzieher, die immer dabei sind, so am Anfang im Sommer, wenn die U3-Kinder neu aufgenommen werden, (.) ist das immer ein bisschen schwierig mit auf den Spielplatz gehen, weil halt auch die Älteren da sind“* (FF09_U3/13). Fachkraft FF09 beschreibt Spannungen zwischen den „U3-Kindern“ und den „Älteren“ in der Einrichtung. Die vorzufindende unikausale lineare Begründungsstrategie könnte auch eine Rechtfertigung sein, da sich Fachkraft FF09 zu Beginn im Kollektiv der Fachkräfte positioniert und dann kein Personalpronomen mehr verwendet. Im Interview beschreibt Fachkraft FF09, dass auch im Innenbereich ihrer Einrichtung keine räumliche und konzeptionelle Anpassung an die Anforderungen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren vollzogen wurde (vgl. FF09_U3/11). Auswirkungen auf prozessuale Kriterien in Bezug auf die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren werden von fast allen Fachkräften beschrieben, welche in Zusammenhang mit strukturellen Bedarfen für die Arbeit mit dieser Altersgruppe schließen lassen. Fachkraft FF06 beschreibt eine Mehrbelastung im Rahmen der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren: *„Den Fokus auch auf die zu legen, die erstens jünger sind, auch, aber auch da wieder jetzt/ Also man muss es ja immer ein bisschen in eine Waage bringen, auch die Älteren wollen natürlich auch bo/ Beachtet werden, ne, das ist halt ZUSÄTZLICH eigentlich eine Komponente, die wir vorher so nicht so hatten“* (FF06_U3/60). Die Spannung zwischen jüngeren und älteren Kindern in einer erweiterten Altersmischung in Kindertageseinrichtungen wird in dem Interviewausschnitt durch die Verwendung der adversativen Konjunktion „aber“ sichtbar. Im Folgenden werden weitere Spannungen zwischen Kindern in den ersten drei Lebensjahren und den vor dem rechtlich verankerten Betreuungsausbau betreuten Kindern deutlich. Im folgenden Beispiel muss „U3“ repetieren, „Ü3“ hingegen nicht: *„(6) Ja,*

¹¹⁹ Die Definition von prozessualen und strukturellen Kriterien wurden in Kapitel 2.3 als sogenannte Qualitätsdimensionen vorgenommen.

dass halt die Kleinen (..) immer wieder die gleichen Sachen machen müssen, damit sie sich in ihrem Tun sicher werden, und die Großen werden/ Die Großen machen es manchmal einmal und können es dann gleich“ (FF10_U3/42). Hierbei wird nach unterschiedlichen Kompetenzen differenziert. Fachkraft FF05 unterscheidet hinsichtlich motorischer Entwicklungsziele dieser Gruppen: „Ja gut, bei den Kleinen ist halt (.) erst mal das Ziel, die Grobmotorik zu erlernen, ne? Und bei den Großen ist halt das Ziel, die Grobmotorik und die Feinmotorik zu verfeinern. Das ist so ja (.) der Unterschied“ (FF05_U3/29).

In den Analyseergebnissen zur begrifflichen Zusammenfassung wird eine Strukturkritik gegenüber der politischen Entscheidungsebene deutlich, wie folgendes Zitat illustriert: *„Ich meine, die Kleinen hat man am Anfang so auf das Auge gedrückt bekommen, aber jetzt müssen wir halt einfach auffrischen, und auch im Außenbereich haben wir gemerkt, also da fehlt einfach was für die Kleinen“ (FF10_U3/20). Fachkräfte müssen einen neuen Auftrag (Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren) ausführen und erhalten weder Zeit zur Vorbereitung noch fachliche Unterstützung bei der konzeptionellen Anpassung. Auch scheint keine ausreichende finanzielle Ausstattung für einen qualitativen Betreuungsausbau vorzuliegen.*

b) Eine körperlich anstrengende Arbeit aufgrund des veränderten Aufgabenprofils frühpädagogischer Fachkräfte

In den Analyseergebnissen wird ein verändertes Aufgabenprofil frühpädagogischer Fachkräfte in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren generiert. Hierzu zählen Veränderungen in der Kontaktaufnahme und Beziehungsgestaltung mit Kindern in dieser Altersspanne im Vergleich zu Kindern zwischen drei und sechs Jahren, sowie eine Erweiterung um den Bereich der pflegerischen Tätigkeiten, unter anderem Wickeln und Füttern. Die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren wird als körperlich anstrengender beschrieben, wie folgendes Zitat illustriert: *„Ich hab grad och die letzte Zeit jetzt im im Krippenbereich gearbeitet. Und dat merkt man dann ebend doch ganz schön. Dat Heben und Bücken und Knien. Merkt man schon. Wenn man dann voll arbeiten geht“ (FF03_0-6/45). Fachkraft FF14 arbeitet in einer Einrichtung, die ausschließlich Kinder von null bis drei Jahren aufnimmt, und beschreibt ebenfalls eine körperliche Mehrbelastung: „(...) Dadurch, dass ich in einer Kinderkrippe arbeite, ist der Rücken natürlich schon wichtig und da versuche ich schon, mich bewusster zu bewegen, was den Rücken betrifft. Sprich: Es gibt ja Hebetechniken und so weiter, aber meine Knie sind nicht ganz so in Ordnung und trotzdem muss man eben einfach in die Knie gehen, wenn man die Kleinen hoch hebt, weil Rückenschmerzen, glaube ich, noch dramatischer sind und da versuche ich, eher auf meinen Rücken zu achten, was die Bewegung betrifft“ (FF14_U3/32). Fachkraft FF14 beschreibt die Anwendung von Hebetechniken, um ihren Körper zu schützen. Des Weiteren scheint ein gezielter Muskelaufbau zu helfen. Aufgrund körperlicher Beschwerden betrachtet sie die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren als zeitlich begrenzt: *„(...) Ja, als ich wieder angefangen habe, habe ich es schon gemerkt an der Schulter, was das Heben betrifft. Also, dass da wieder andere Muskeln beansprucht sind, nachdem meine Kinder jetzt schon ein bisschen größer sind. Das war jetzt vor fünf Jahren, glaube ich, da habe ich hier angefangen - schon wieder eine Umstellung, wieder zu tragen. Dann kamen schon wieder Verspannungen, aber das kriegt man dann recht schnell beziehungsweise die Muskeln bauen sich ja dann schon auch relativ schnell wieder auf, die man braucht. Ich habe gesagt, länger als zehn Jahre mache ich das nicht mit der Kinderkrippe, weil ich glaube, das machen meine Knie einfach**

nicht mit. Jetzt habe ich die Hälfte und es geht ganz gut, aber ich könnte mir vorstellen, dass noch mal fünf Jahre sich da schon noch mal auswirken“ (FF14_U3/34). Auch in den Ausführungen zur Vorbildfunktion von Fachkräften wird die bodennahe Arbeit thematisiert (vgl. Kapitel 9.3).

Weitere Analyseergebnisse zum veränderten Aufgabenprofil werden in den Kapiteln 9.3, 9.4, 9.5 und 10 dargestellt.

7.2 Die Ablehnung und Differenzierung der Kategorisierung aufseiten der befragten Lehrenden

Die befragten Lehrenden thematisieren die Begrifflichkeit ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ in den meisten Fällen explizit und kritisieren eine fehlende altersdifferenzierte Betrachtung. Sie betonen die sehr unterschiedlichen Entwicklungsschritte innerhalb der Gruppe von Kindern unter drei Jahren und fordern eine differenzierte Wahrnehmung insbesondere dieser Altersspanne. Die befragten Lehrpersonen nutzen in seltenen Fällen auch die Bezugssysteme von Größe und Alter. Des Weiteren zeigen sich Unterschiede bei den befragten Lehrenden in Bezug auf die Sicherheit im Antwortverhalten zum thematischen Schwerpunkt Kinder in den ersten drei Lebensjahren, welche in der mikrosprachlichen Feinanalyse der befragten Erzählpersonen festgehalten wird. Dies scheint mit der Lehrtätigkeit und dem jeweiligen Forschungsschwerpunkt zu korrelieren. Auf der Metaebene der Gruppendiskussion wird eine Verbindung zwischen dem politisch verankerten Betreuungsausbau (vgl. Kapitel 1.1.1) und den stark veränderten Anforderungen in Lehre und Praxis gezogen. Als weiterer Punkt wird die Betrachtung von variablen Entwicklungsverläufen der einzelnen Kinder und eine ressourcenorientierten Entwicklungsbetrachtung erwartet.¹²⁰

Im Folgenden werden die zwei zentralen Ergebnisse in Bezug auf die Kategorisierung ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘

- a) altersbezogene und individuell-variante Entwicklungsverläufe und
- b) der Betreuungsausbau und die Verbindung zur Forschung und Lehre präsentiert.

a) Altersbezogene und individuell-variante Entwicklungsverläufe

Viele der befragten Lehrenden reflektieren die beiden begrifflichen Kategorisierungen nach Altersspannen im Elementarbereich, wie folgendes Zitat illustriert: *„Mhm, (..) was fällt mir dazu ein, (..) das ist echt unheimlich breit gefragt, also zunächst fällt mir dazu ein, dass natürlich die Drei- bis Sechsjährigen sich in einer ganz anderen Entwicklungsphase befinden als die Kleinen“* (HSCHL4_U3/46). Die in der vorliegenden Untersuchung befragten Lehrenden fordern eine Subdifferenzierung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren und betonen die sehr unterschiedlichen Entwicklungsphasen: *„In diesem ersten Lebensjahr finden ja ganz andere Entwicklungsschritte statt als im dritten“* (HSCHL4_U3/46). Im folgenden Textausschnitt werden die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder thematisiert und die Konsequenzen für das pädagogische Handeln vorgenommen: *„(..) Die Kinder sind in/ (..) In der Regel in unterschiedli-*

¹²⁰ In die Komplexität und individuellen Variabilität motorischer Entwicklungsverläufe wurde in Kapitel 3 eingeführt.

chen Entwicklungsphasen, haben unterschiedliche Bedürfnisse, was die Art der Beziehungsgestaltung angeht, was die räumliche und materielle Umgebung angeht, was die Rhythmisierung im Alltag angeht und (.) das sollte man in der Gestaltung berücksichtigen. Also (.) natürlich gibt es fließende Übergänge, das biologische Alter ist nicht gleich dem Entwicklungsalter“ (HSCHL1_U3/25). Lehrperson HSCHL1 betont Phasen und Übergänge in der Entwicklung der Kinder, welche dem dynamisch-systemischen Theorieansatz von Entwicklung entsprechen. Die dynamische Systemtheorie beschreibt die Entwicklung in Zyklen und dementiert allgemeingültige Entwicklungsschritte. Die Entwicklung des Kindes beinhaltet eine intrinsische Komponente und zugleich eine systemische, die jegliche Anteile des Weltbezugs einschließt (vgl. MICHAELIS, 2011, S. 142f). Dennoch beziehen sich die Interviewten selten auf eine theoretische Begründung für die differenzierte Betrachtung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Als einzige Bezugnahme werden die Entwicklungsstufen von PIAGET (1975) aufgeführt.

Lehrperson HSCHL9 kritisiert ebenfalls den Gebrauch des Begriffs „U3“, da dieser nicht die individuellen Entwicklungsverläufe betrachtet: *„Der Begriff U3, der suggeriert schon so eine klare Trennung. Also grundsätzlich. Das heißt, dass/ Alle Kinder unter Drei brauchen etwas Spezielles, etwas anderes und dass da gar nicht der Übergang, so eine fließende Entwicklung zu sehen ist, was ja auch dazu führt, dass zum Beispiel bei altersübergreifenden Gruppen ganz häufig dann auch gesagt wird, aber die müssen extra genommen werden, alle anderen können übergreifend sein, das mag auch in manchen Sachen schnell sinnvoll sein, aber es wird zu sehr am Alter festgemacht und U3 ist ja wirklich in dem Fall auch wirklich das/ Das Alter laut Geburtsurkunde und Entwicklungsalter oder so was, das heißt, solche Sachen fallen da gar nicht mit rein. Das heißt, da macht man es wirklich daran fest, was ich einen sehr, sehr statischen Begriff finde und ich finde, dieses Statische überträgt sich dann sicherlich auch in das Menschenbild der Erzieher möglicherweise“* (HSCHL9_GRUPPE/23). Die Verwendung von „U3“ begünstigt nach Auffassung von Lehrperson HSCHL9 eine Separierung und möglicherweise eine Etikettierung von Kindern dieser Altersspanne, insbesondere in *„altersübergreifenden Gruppen“*. An dieser Stelle wird ebenfalls der Bedarf struktureller Änderungen angedeutet.

b) Der Betreuungsausbau und die Verbindung zur Forschung und Lehre

Die Altersspanne von Kindern in den ersten drei Lebensjahren wird fachtheoretisch in allen Ausbildungsinstitutionen der befragten Lehrenden einbezogen, wobei der Umfang stark variiert. Die befragten Lehrpersonen zeigen eine unterschiedliche Sicherheit im Antwortverhalten - zum thematischen Schwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ - und im Gebrauch von fachlichen Literaturbezügen. Diese scheinen mit der Lehrtätigkeit und dem eigenen Forschungsschwerpunkt zu korrelieren. Die frühpädagogischen Studiengänge sind zum vorliegenden Untersuchungsschwerpunkt sehr heterogen aufgestellt.

Beispielsweise berücksichtigt Lehrperson HSCHL2 das Thema ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ sehr ausgiebig in ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit: *„Ich würde mal sagen, das macht bestimmt zwei Drittel mindestens aus“* (HSCHL2_U3/36). Die befragten Lehrenden an Hochschulen berichten einerseits von eigenen Schwerpunktsetzungen für die Altersspanne von null bis drei Jahren und eigenständigen Modulen, sowie andererseits von curricularen Aufnahmen dieser Altersspanne im Allgemeinen. Dies illustrieren folgende zwei Interviewauszüge: *„Also ich berücksichtige es schon in einem starken Maße, also ich hab immer wieder*

Seminarveranstaltungen dazu, früher Bachelor, jetzt auch im Master, wo es eben darum geht, (.) Institutionen für Kinder unter drei Jahren zu entwickeln, zu gestalten, zu erforschen, also Krippenforschung“ (HSCHL5_U3/75). „Also bei uns ist ja das Thema die Spanne Null bis Zwölf und bei uns sind eben die Null- bis Dreijährigen (.) genauso stark berücksichtigt wie die Drei- bis Sechsjährigen oder dann die Sechs- oder Sieben- bis Zwölfjährigen, wobei der Schwerpunkt eigentlich bei Null- bis Sechsjährigen liegt. Also die Kleinen sind inzwischen genauso berücksichtigt wie die Kita-Kinder“ (HSCHL4_U3/48).

An Fachschulen, bei denen eine generalistische Ausbildung durchgeführt wird, die für den beruflichen Einsatz in allen Altersgruppen der Kinder- und Jugendhilfe gedacht ist, wird diese Altersspanne meist nur kurz behandelt, was von den meisten Befragten kritisiert wird. *„Dass die Zeit für Ausbildung einfach zu kurz ist, mit diesem Null bis Drei jetzt, das braucht eigentlich noch mal so viel Zeit, und ich rödel einfach rum und merke, ich/ Ja, muss immer weniger/ Muss immer mehr abspecken, das Thema eben Bewegen und Lernen bei den Vier- bis Sechsjährigen, wo ich wirklich noch mal ganz viel (.) boah einsteigen könnte auch, boah, ich kann das nur anreichen alles, ne? (.) Da/ Da fehlt also einfach ganz viel an/ An Zeit dafür“ (FSCHL2_U3/58).*

In der Gruppendiskussion wird die begriffliche Kategorisierung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren ausführlich thematisiert und die zur Sprache gekommenen Aspekte werden im Folgenden dargestellt. Die Erzählpersonen berichten, dass sich die Lehrinhalte meist an Altersspannen und nicht an Lebensjahren orientieren (vgl. FSCHL6_GRUPPE/24, FSCHL7_GRUPPE/27, HSCHL9_GRUPPE/25). Die Einteilung in Altersspannen wird jedoch nicht konsequent eingehalten, wie folgende Lehrperson schildert: *„[...]so grob zumindest als Orientierung, die möglicherweise aber eher den Erziehern helfen soll, eine Struktur in der ganzen Ausbildung zu sehen, denn in Einheiten letzten Endes, im ersten, zweiten, dritten Kurs, da wird das Alter dann teilweise doch gemischt wieder. Da geht es eher um grundsätzliche Themen, die auch altersübergreifend sind so“ (HSCHL9_GRUPPE 25).* Des Weiteren wird in der Gruppendiskussion die politische Einflussnahme auf die Lehrtätigkeit und die daraus folgenden Veränderungen in den Lehrinhalten betrachtet. Hierzu zählen die ‚Top-down-Entscheidungen‘ wie die rechtlich verbindliche Aufnahme von Kindern unter drei Jahren oder das rechtlich verbindliche Ziel der Inklusion (vgl. FSCHL6_GRUPPE/32). Diese politisch verpflichtenden Entscheidungen nehmen somit nicht nur Einfluss auf die Praxis, sondern auch auf den fachlich-theoretischen Diskurs. Das Fachwissen für die erweiterte Altersspanne (Kinder unter drei Jahren) kann in der Ausbildung in unterschiedlichen Formen angeboten werden. Hierbei wird das Für und Wider möglicher Orientierungen thematisiert: anhand von Lebensjahren, von Entwicklungsthemen (vgl. FSCHL7_22), von Entwicklungsstadien gemäß dem epigenetischen Prinzip (vgl. FSCHL6_GRUPPE/26) oder von Entwicklungsfenstern nach MICHAELIS (2004) (vgl. HSCHL8_GRUPPE/33). Das Dilemma einer theoretischen Auseinandersetzung mit Entwicklungsverläufen besteht nach Auffassung der Diskutant_innen darin, dass in der Theorie meist Fachwissen für eine ‚normale Entwicklung‘ vermittelt wird, in der Praxis jedoch eine individuelle Entwicklung mit variablen Entwicklungsverläufen gegeben ist. In der Konsequenz wird das Dilemma zwischen einer defizitorientierten gegenüber einer ressourcenorientierten Entwicklungsbetrachtung von Kindern aufgedeckt (vgl. dazu auch Kapitel 9.2). Lehrperson HSCHL8 fasst die damit verbundene Problematik folgendermaßen zusammen: *„Na ja, und damit gehen ja auch andere Rahmenbedingungen in der Arbeit einher, weil, man hat eine andere Stellenzuweisung, wenn man Kinder unter U3 hat, man hat mehr Personal, man hat andere räumliche Voraussetzungen, man hat eine andere Ausstattung, deswegen würde ich schauen, auf was*

für einer Ebene wird die Diskussion geführt, geht es um Ausbildungsinhalte, brauchen wir dann U3, Ü3, da müssen wir einfach kindliche Entwicklung in ihrem Verlauf sehen so und Politisches aber trotzdem nicht aus dem Kopf lassen, weil, es ist einfach eine Frage der/ Der Zuteilung von Ressourcen, die geschieht und da gibt es einfach ganz klare Trennungen, das werden wir jetzt gleich auch bei/ Bei Inklusion haben nach wie vor, ein Kind, was wir mit einem Label, mit einer Etikettierung, mit Förderbedarf haben, kriegen wir wieder Ressourcen durch und das wird es auch so schnell sich nicht weiterentwickeln, gibt es einfach auch keine Lösung für und das wird ja nicht nur im Kita-Bereich geführt, die Diskussion“ (FSCHL8_GRP/33).

Lehrperson FSCHL7 fordert eine gesicherte Berücksichtigung der Altersspanne von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte und eine Weiterbildung für Fachkräfte in der Praxis: *„Und ich würd schon vermuten, also so aus dem, was ich erst mal da für mich raus höre, dass da was nachgeliefert werden muss. Entweder für die, die jetzt auch schon praktisch da tätig sind, aber perspektivisch auf jeden Fall, die in Ausbildung beziehungsweise ins Studium gehen“* (FSCHL7_GRP/44). Lehrperson FSCHL6 bekundet, dass jede politische und rechtlich verankerte Änderung Zeit bräuchte, bis diese in der Praxis realisiert sei. *„Wobei es natürlich jetzt eine politische Rahmung, die das so hat Umbruchprozesse, dann kommt das Thema Inklusion auch noch dazu und es passiert ja gerade total viel und jetzt kommen auf einmal die U3-Kinder politisch gewollt dazu so oder müssen jetzt mit betreut werden und jetzt muss man da so langsam gucken, wie da auch das Denken auch verändert, das ist einfach ein Zeitrahmen, der dauert zehn, zwanzig Jahre, bis da so wirklich eine Umsetzung stattgefunden hat, so mein Gefühl zumindest, dass das immer ein bisschen braucht, bis diese politischen Rahmenbedingungen auch dann in Ausbildung oder auch dann in Einrichtungsplänen ankommt* (FSCHL6_GRP/32). Der Prozess der Veränderung hängt nach Annahme von Lehrperson FSCHL6 maßgeblich von kognitiven Prozessen aufseiten der Fachkräfte und strukturellen Prozessen im Rahmen der Kindertageseinrichtungen ab.

7.3 Zusammenfassung

Wie einführend dargestellt, stehen die Ergebnisse zur Kategorisierung von ‚Kindern in den ersten drei Lebensjahren‘ in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Datensätzen des Forschungsdesigns. Der Grund liegt darin, dass in den Leitfäden zu der erweiterten Datenerhebung und der Gruppendiskussion die Begrifflichkeit ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ verwendet wurde. Beim Beantworten der (biografisch-)teilnarrativen Leitfadeninterviews im Rahmen der erweiterten Datenerhebung unterschieden sich die befragten Zielgruppen hinsichtlich der Aufnahme und Ablehnung der Begrifflichkeit ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘. Die befragten frühpädagogischen Fachkräfte stellten die Zusammenfassung der Altersspanne in ihrem Antwortverhalten nicht in Frage. Die befragten Lehrenden hingegen kritisierten diese und forderten eine altersdifferenzierte Betrachtung ein. Vor diesem Hintergrund kann vermutet werden, dass den befragten Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende) ein unterschiedliches Fachwissen zur Altersspanne von null bis drei Jahren vorliegt. Zudem bezogen sich die befragten Fachkräfte auch in der erweiterten Datenerhebung häufig auf die Altersspanne von Drei- bis Sechsjährigen, obwohl sich die Fragen hauptsächlich auf die Altersspanne von null bis drei Jahren bezogen. Dies kann als Indiz herangezogen werden, dass sich die befragten Fachkräfte in der Arbeit mit Kindern von drei bis sechs Jahren sicherer fühlen. In der Konsequenz der begrifflichen Auseinandersetzung forderten die befragten Lehrenden

eine altersdifferenzierte Betrachtung und somit die Betrachtung altersbezogener und individuell varianter Entwicklungsverläufe ein.

Als gemeinsames Ergebnis der befragten Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende) ist festzuhalten, dass Kinder unter drei Jahren im Vergleich zur bisherigen Altersspanne der Kinder in Kindertageseinrichtungen (drei bis sechs Jahre) einer anderen pädagogischen Gestaltung der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung bedürfen. Der Fokus der Fachkräfte lag hierbei auf den Auswirkungen auf prozessuale Kriterien und strukturelle Rahmenbedingungen in der Praxis, die durch die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren entstanden sind. Des Weiteren thematisierten sie eine körperlich anstrengende Arbeit aufgrund des veränderten Aufgabenprofils in Zusammenhang mit der Aufnahme von Kleinstkindern. Die befragten Lehrenden zogen eine Verbindung des Betreuungsausbaus zur Forschung und Lehre, was in der Gruppendiskussion metaperspektivisch thematisiert wurde. Folglich kann festgehalten werden, dass der rechtlich verankerte Betreuungsausbau im Kontext der außerfamiliären Unterbringung (Kapitel 1.1.1), sowohl Auswirkungen auf die pädagogische Praxis, als auch auf die theoretischen Wissenskonzepte zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung mitbringt. Dieses zentrale Ergebnis ist als übergreifendes Muster in allen Teilergebnissen wiederzufinden und wird im Folgenden als homologes Muster detaillierter erläutert.

8 Das homologe Muster zum Thema ‚Bewegung‘ in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren

Das im Forschungsprozess entwickelte homologe Muster¹²¹ zum Thema ‚Bewegung‘ in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren basiert auf den im Forschungsprozess generierten zentralen Motiven und ist auf der Ebene aller Ergebnisse der vorliegenden Fallrekonstruktionen erkennbar.¹²²

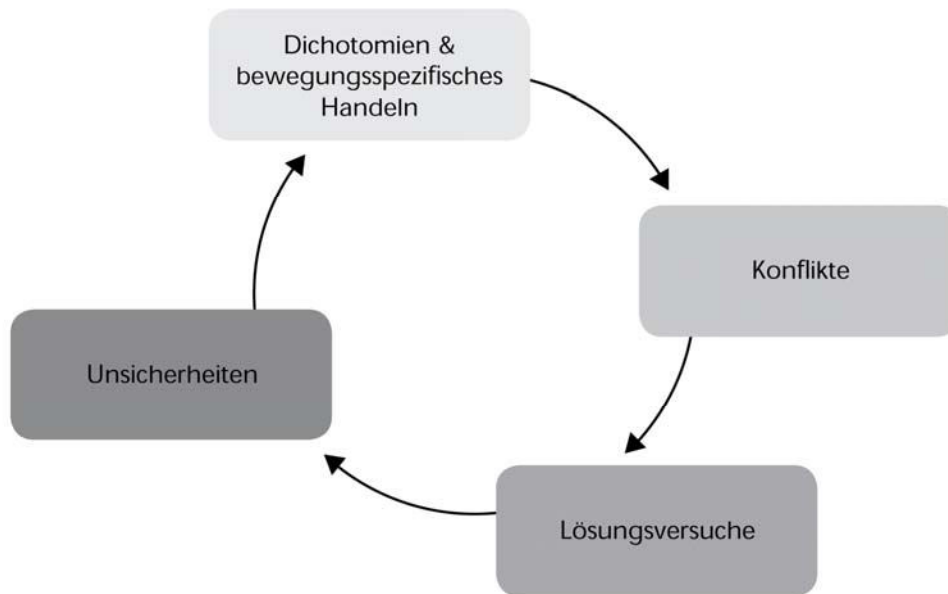


Abbildung 10: Das homologe Muster zum Thema ‚Bewegung‘ in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Das in Abbildung 10 illustrierte homologe Muster beschreibt aktuelle Auswirkungen der gesetzlich verankerten Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen¹²³ auf die pädagogische Praxis¹²⁴ und den theoretischen Wissenskonzepten zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung.¹²⁵ Die generierten Aspekte – Konflikte, Lösungsversuche,

¹²¹ KRUSE (2014, S. 249) definiert dieses als „die zugrundeliegende Sinnfigur“ aller Fälle, die im iterativ-zyklischen Forschungsprozess identifiziert werden kann. Das fallübergreifende identifizierte ‚homologe Muster‘ steht in der rekonstruktiven Forschung immer in Relation zum qualitativen Sampling und zur Erhebungsmethode (vgl. KRUSE, 2014, S. 248f). Individuelle Unterschiede der befragten Interviewpartner_innen bezüglich des homologen Musters werden in der detaillierten Ergebnisdarstellung in Kapitel 9 und Kapitel 10 berücksichtigt.

¹²² Im Forschungsprozess wurde das homologe Muster erst nach der Identifizierung der ermittelten Kernkategorien generiert. An dieser Stelle sei jedoch bereits darauf hingewiesen, dass das homologe Muster in der daran anschließenden Ergebnisdarstellung (Kapitel 9, 10) vorzufinden ist und deswegen vorab erläutert wird. Folglich wird bei gegebenem Anlass auf die Aspekte des homologen Musters in der Ergebnisdarstellung näher eingegangen.

¹²³ Vgl. Kapitel 1.1.1.

¹²⁴ Im Rahmen subjektiver Erzählungen „kann man sehen, wie Menschen Herausforderungen bewältigen, Krisen lösen, scheitern oder sich durchmogeln“ (GUDJONS et al., 2008, S. 15). GUDJONS et al. (2008, S. 15) führen zur Biografieforschung aus, dass diese „Biografien im Konfliktfeld zwischen individueller Handlungsstrategie [...] und institutioneller Steuerung [...]“ zu untersuchen vermag.

¹²⁵ Die politisch und gesellschaftliche Einflussnahme auf die Definition von Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen wurden im historischen Rückblick (vgl. Kapitel 1.1) aufgezeigt und belegen eine konkrete Einflussnahme seitens der Politik und Gesellschaft auf das Berufsfeld der Frühpädagogik. NIDA-RÜMELIN (2013, S. 179) be-

Unsicherheiten – basieren auf den subjektiven Sichtweisen und Orientierungen der Interviewten und sind in einem zirkulären Prozess aufeinander bezogen, mit dem Ziel, zwischen dem rechtlich verankerten Betreuungsausbau (Kapitel 1.1.1) und eigenen Handlungskonzepten einen Ausgleich zu erlangen.

Die vier Aspekte des in Abbildung 10 (S. 120) illustrierten homologen Musters - Dichotomien & bewegungsspezifisches Handeln, Konflikte, Lösungsversuche und Unsicherheiten - werden im Folgenden näher erläutert.

Dichotomien & bewegungsspezifisches Handeln

Die Basis des homologen Musters bilden die Forschungsergebnisse ‚Dichotomien & bewegungsspezifisches Handeln‘, die in Kapitel 9 und 10 präsentiert werden. Auf Basis der rekonstruktiven Einzelfallanalysen der transkribierten Textdokumente (n=40) wurden vielfältige Motive und somit subjektive Sichtweisen und Orientierungen zur Bewegung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen generiert. In einer abschließenden komparativen Verdichtung im Rahmen der Queralyse, d.h. einer fallübergreifenden Analyse, wurden diese zu zentralen Motiven gebündelt. Die zentralen Motive weisen „den Charakter eines homologen dokumentarischen Sinns“ (KRUSE, 2014, S. 563) als übergreifende Struktur für das gesamte Datenmaterial auf.

Die ermittelten Dichotomien beziehen sich auf die erste Forschungsfrage¹²⁶ und setzen sich aus entgegengesetzten zentralen Motiven zusammen. In den Interviewanalysen konnten Indizien dafür gefunden werden, wie subjektive Einstellungen das Handeln im beruflichen Kontext beeinflussen. Im Rahmen der Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage¹²⁷ wird das bewegungsspezifische Handeln in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren präsentiert und mithin eine die Bewegung fördernde Methodik und Didaktik, sowie die daraus resultierende Rolle der Fachkraft und Rolle des Kindes diskutiert.

Konflikte

In den Analyseergebnissen werden Konflikte auf der Makroebene sichtbar, die aktuell in der pädagogischen Praxis und den theoretischen Wissenskonzepten zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung vorzufinden sind. Diese Konflikte wurden in den Einzelfallanalysen durch die Art und Weise der Thematisierung von Spannungen ermittelt und decken inhärente System-, Macht- und Rollenkonflikte im System Kindertageseinrichtung infolge des Ausbaus von Tagesbetreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren auf. Die eruierten Konflikte wurden zum Großteil in der Zielgruppe der Fachkräfte ermittelt und stehen in einem engen Bezug zur gegenwärtigen pädagogischen Praxis, die von Umstrukturierungsprozessen in Zusammenhang mit der Aufnahme von Kleinstkindern geprägt ist. Als zentraler Konflikt der befragten Leh-

schreibt die Einflussnahme folgendermaßen: „Bildung findet innerhalb einer politischen und gesellschaftlichen Ordnung statt, Bildung wird durch diese geprägt und sie wiederum prägt die politische und gesellschaftliche Ordnung“.

¹²⁶ Welche Sichtweisen und Orientierungen zur Bewegung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren haben frühpädagogische Fachkräfte sowie Lehrende?

¹²⁷ Inwiefern beeinflussen diese subjektiven Sichtweisen und Orientierungen das bewegungsspezifische Handeln im Kontext der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung?

renden ist die stete Selbstpositionierung bezüglich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung zu nennen, da es noch an fundierten theoretischen Wissenskonzepten fehlt.

Lösungsversuche

Als Konsequenz aus den Konflikten werden Lösungsversuche der Erzählpersonen erkennbar, um mit der Anforderung von Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder in den ersten Lebensjahren umzugehen. GRUSCHKA (2012, S. 106) postuliert, dass pädagogisches Handeln im beruflichen Kontext im Widerspruch zwischen Sollen, Wollen und Können stattfindet und damit „zum Projektionsfall für gesellschaftliche Erwartungen und Enttäuschungen“ wird. Die Dissonanz dieser drei Faktoren müsse durch Handeln bearbeitet werden: „Die Leistung besteht dann darin, sich von der eigenen Ohnmacht und der Macht der Verhältnisse nicht nur nicht dumm machen zu lassen, sondern das eigene Tun als mögliche und notwendige Arbeit an der Aufgabe zu strukturieren und zu deuten“ (EBD., S. 112). Die generierten Lösungsversuche sind demzufolge als Bewältigungsstrategien bezüglich der aktuellen Ausgangslage zu verstehen.¹²⁸ Diese setzen sich aus Ergebnissen auf der Ebene des biografischen Einzelfalls zusammen und beziehen sich auf die Momentaufnahme des Interviews. Demzufolge sind diese im Sinne der Maxime des lebenslangen Lernens in der Biografie der Erzählperson veränderbar.

Die Analyseergebnisse weisen jedoch auf unterschiedliche Tendenzen innerhalb der beiden Zielgruppen hin. Die befragten Fachkräfte greifen hauptsächlich auf implizite Wissenskonzepte und die befragten Lehrenden auf teils explizite, teils implizite Wissenskonzepte zurück.¹²⁹ Weiterhin wird ein Wissens- und Kompetenzverständnis ersichtlich, das überwiegend (selbst-)erfahrungsbezogen ist. Die individuelle Handlungsmächtigkeit in Bezug auf die Lösungsversuche der Interviewpartner_innen wird im Rahmen der Agency-Analyse (Kapitel 6.3.1.4.1) transparent gemacht. Auch hierbei wird ein Zusammenhang zum politischen Auftrag von ‚oben‘ ohne Ressourcenbereitstellung deutlich (im Sinne eines ‚top down‘-Prozesses und nicht ‚bottom up‘). Es scheint als liege der aktuelle Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag von Kindern in den ersten drei Lebensjahren im Widerspruch zwischen hohen fachlichen Anforderungen und einer fehlenden qualitativen und konzeptionellen Anpassung in Kindertageseinrichtungen.

Unsicherheiten

Die in den Interviews vorzufindenden Unsicherheiten der Erzählpersonen in Bezug auf einen professionellen und bewegungsspezifischen Umgang mit Kindern unter drei Jahren nehmen einen konkreten Einfluss auf deren berufliches Handeln und stützen die Notwendigkeit, sich wissenschaftlich fundiert mit der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinstkindern und

¹²⁸ „Pädagogische Vorgehensweisen und Begründungen müssen immer auch als Bewältigungsstrategien der pädagogisch Handelnden gesehen werden. Zu bewältigen ist die jeweilige Situation, in der man Kindern gegenübersteht, die man laut Auftrag »erziehen, bilden und betreuen« soll“ (WAGNER, 2013a, S. 52). Bewältigungshandeln ist biografisch geprägt und aus der eigenen Bewältigungserfahrung im bisherigen Lebenslauf strukturiert (vgl. BÖHNISCH, 1999, S. 31).

¹²⁹ Hier ist auf das Spiralmodell von von Cranach (1994, S. 79) hinzuweisen, welches das dialektische Verhältnis zwischen Wissen und Handeln darstellt. In seiner Handlungstheorie geht er davon aus, dass Wissen das Handeln lenkt und Wissen durch Handeln gefestigt wird. Die Definition von Wissen und Handeln als auch deren reziproke Einflussnahme wurde in Kapitel 5.2.2.1.2 erläutert.

dem Themenschwerpunkt ‚Bewegung‘ auseinanderzusetzen. Die Unsicherheiten der befragten Erzählpersonen werden in der mikrosprachlichen Feinanalyse im Rahmen der Positioning-Analyse (Kapitel 6.3.1.4.2) und der Argumentationsanalyse (Kapitel 6.3.1.4.3) ersichtlich, unter anderem durch die häufige Verwendung von Persönlichkeitsmarkierung (ich glaube, ich denke). Auch im Antwortverhalten der Erzählpersonen, d.h. auf der Ebene der Versprachlichung, sind die Unsicherheiten deutlich erkennbar. Die „Unordnung der Erzählstruktur“ (LUCIUS-HOENE & DEPPERMAN, 2004b, S. 72) - durch Pausen, Satzabbrüche, Reformulierungen, Unsicherheitsmarkierungen, Rückversicherungen oder Bestätigungen – untermauern die ermittelten Unsicherheiten. Zu den Unsicherheiten ist weiterhin anzumerken, dass sich diese überwiegend auf die Altersspanne von Kindern in den drei Lebensjahren beziehen und in Bezug auf Kinder zwischen drei und sechs Jahren nur vereinzelt zu erkennen sind. Zudem wird in der mikrosprachlichen Feinanalyse im Rahmen der Agency-Analyse (Kapitel 6.3.1.4.1) und Positioning-Analyse (Kapitel 6.3.1.4.2) häufig eine Distanz zu Kindern unter drei Jahren ermittelt. Dies kann als Indiz herangezogen werden, dass sich die befragten Fachkräfte in der Arbeit mit Kindern von drei bis sechs Jahren sicherer fühlen und für die Altersspanne von null bis drei Jahren auf wenig Fach- und Erfahrungswissen zurückgreifen können (vgl. dazu auch Kapitel 7). Dies wird dadurch unterstützt, dass häufig ein (selbst-)erfahrungsbezogenes Professionsverständnis ermittelt wird. Die Analyseergebnisse – insbesondere der befragten Lehrenden – verdeutlichen nachhaltig, dass es noch kein wissenschaftlich fundiertes Wissenskonzept zur Bewegung für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Jahren gibt.¹³⁰

8.1 Zusammenfassung

Das im Forschungsprozess entwickelte homologe Muster zum Thema ‚Bewegung‘ in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren (vgl. Abbildung 10, S. 120) gründet auf den in der vorliegenden Untersuchung generierten Analyseergebnissen. Folglich basieren die ermittelten Aspekte – Dichotomien & bewegungsspezifisches Handeln, Konflikte, Lösungsversuche, Unsicherheiten – des homologen Musters auf allen vorliegenden Einzelfallrekonstruktionen bzw. der in der fallübergreifenden Analyse generierten Kernkategorien. Dementsprechend wird das homologe Muster bzw. dessen Aspekte in der Ergebnisdarstellung der Dichotomien (Kapitel 9) und dem bewegungsspezifischen Handeln (Kapitel 10) immer wieder sichtbar werden. Des Weiteren wurde herausgestellt, dass das homologe Muster aktuelle Auswirkungen des gesetzlich festgelegten Betreuungsaubaus für Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen beschreibt: zum einen auf die pädagogische Praxis und zum anderen auf die theoretischen Wissenskonzepten zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In der Konsequenz werden Bedarfe bezüglich des quantitativen Aubaus von Betreuungsplätzen untermauert, welche im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung in Kapitel 12 als Empfehlungen für die pädagogische Praxis, Ausbildung, Forschung und Bildungspolitik zusammengefasst werden.

¹³⁰ Das stimmt mit der in Kapitel 0 vorgenommenen theoretischen Auseinandersetzung zur Ausgestaltung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags in Kindertageseinrichtung mit Blick auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren überein.

9 Dichotomien

In den folgenden Unterkapiteln werden die ermittelten Dichotomien präsentiert, welche auf den Ergebnissen der subjektiven Sichtweisen und Orientierungen gründen und komplementäre Begriffspaare aufzeigen:

- ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ (Kapitel 9.1),
- ‚Defizitorientierung‘ versus ‚Ressourcenorientierung‘ (Kapitel 9.2),
- ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘ (Kapitel 9.3),
- ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ (Kapitel 9.4) und
- ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ (Kapitel 9.5).

Die ermittelten Dichotomien setzen sich aus entgegengesetzten zentralen Motiven (vgl. Kapitel 6.3). Diese sind keine disjunktiven Kernkategorien, sondern immer mehrdimensional zu verstehen.

Die fünf Dichotomien bauen nicht aufeinander auf, sondern stehen gleichberechtigt nebeneinander. In der detaillierten Ergebnisdarstellung werden ermittelte Bezüge zwischen den Dichotomien erkenntlich gemacht.

9.1 ‚Innen‘ versus ‚Außen‘

Im Zentrum dieses Kapitels stehen der ermittelte anthropologische und phänomenologische Aspekt des Körpers, der Leiblichkeit und des Sich-Bewegens. Die Erzählpersonen messen dem Körper und der Bewegung für die Entwicklung des Selbst- und Weltbildes des Kindes, sowie dem Zugang zur Welt eine fundamentale Bedeutung bei, wie folgendes Zitat exemplarisch illustriert: „[...] *sich selbst spüren über den Körper und Bewegung, die Welt erfassen und/ Ja*“ (FSCHL2_U3/4). Das zentrale Motiv ‚Innen‘ bündelt dabei alle individuellen Erfahrungen mit einem Selbstbezug und das zentrale Motiv ‚Außen‘ alle Erfahrungen mit einem Weltbezug.

Die Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ wird hauptsächlich bei den befragten Lehrenden eruiert. Diese gebrauchen die Begriffe Körper, Leib und Bewegung in diesem Kontext; sie definieren sie aber weder, noch grenzen sie die Begriffe voneinander ab. Die befragten Fachkräfte hingegen nutzen ausschließlich die Begriffe Körper und Bewegung. Dies kann als Indiz dafür herangezogen werden, dass Fachkräfte den anthropologischen Aspekt von Bewegung und die Dualität von ‚Innen‘ und ‚Außen‘ nicht in einen Bezug zu anthropologischen und phänomenologischen Fachwissen setzen. Die in der Ergebnisdarstellung herangezogenen anthropologischen und phänomenologischen Literaturbezüge unterscheiden zwischen Körper und Leib,¹³¹ wie folgendes Beispiel veranschaulicht: „Als Körper betrachtet, ist er Objekt neben anderen Objekten, als Leib ist er der lebendige, der gelebte Körper, und damit zugleich das Selbst, dem sich andere Objekte und auch der eigene Körper präsentieren“ (JÄGER, 2004, S.

¹³¹ „Bei der Differenzierung zwischen Leib und Körper gilt es zu beachten, dass es sich um eine rein analytische, nicht um eine empirische Unterscheidung handelt. Im realen und ungestörten Lebensvollzug sind Leib und Körper immer ineinander verschränkt“ (GUGUTZER, 2002, S. 124).

53).¹³² GRUPE (1984, S. 28) pointiert die Unterscheidung folgendermaßen: „Leiblichkeit selbst ist aber mehr als Körper. Sie bezieht sich immer auch auf das Erleben, Empfinden und Bewußtsein des Leibes, auf das Verfügen über ihn, die Reflexion über ihn und die Stellungnahme zu ihm“. Die Definitionen der im Folgenden zitierten Autoren werden bei Bedarf und zum besseren Verständnis aufgenommen.

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse zur Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ dargestellt. Diese Dichotomie wird in den generierten Interviewaussagen unterschiedlich akzentuiert und aufgrund der dynamischen Wechselseitigkeit beider dichotomen Motive können diese nicht getrennt voneinander erläutert werden. Infolgedessen wird die Vielseitigkeit des anthropologischen Aspekts mithilfe von aussagekräftigen Textpassagen und deren Analyseergebnissen transparent gemacht. Literaturbezüge werden an adäquaten Stellen eingefügt und untermauern die anthropologische und phänomenologische Grundlage der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘. Zur Darstellung der Analyseergebnisse wird eine Unterteilung in folgende thematische Schwerpunkte vorgenommen

- die Dichotomie ‚Innen‘ und ‚Außen‘ und der Körper als Medium (Kapitel 9.1.1),
- die Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ im Bewegungshandeln (Kapitel 9.1.2),
- die Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ im zwischenleiblichen Dialog (Kapitel 9.1.3),
- die Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ und deren Bedeutsamkeit für die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung (Kapitel 9.1.4)

und werden im Folgenden präsentiert.

9.1.1 Die dichotomen Motive ‚Innen‘ und ‚Außen‘ und der Körper als Medium

Im Folgenden steht der Körper als Medium im Fokus der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘. Der Körper wird dabei als Medium zwischen dem Selbst und der Umwelt herausgestellt, indem er zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ vermittelt. Der Körper erhält in Bezug auf das zentrale Motiv ‚Innen‘ eine bedeutende Rolle für die Bewusstwerdung der eigenen Person und der Entwicklung einer eigenen Identität. Dem liegt das Verständnis zugrunde, dass Selbsterfahrungen von Kleinstkindern auf Körpererfahrungen basieren. Für das zentrale Motiv ‚Außen‘ wird der Körper für die Kontaktaufnahme des Kindes zur materiellen und sozialen Umwelt als relevant herausgestellt. Das ‚in Kontakt treten‘ steht dabei für ein reziprokes Verhältnis zwischen dem Kind und der Außenwelt. Zu diesem Aspekt werden weiterhin die motorischen Entwicklungs- und Erfahrungsprozesse des Kindes in Verbindung gebracht. Im Folgenden werden hierzu die Interviewanalysen aufgeführt.

Lehrperson FSCHL4 eröffnet folgendes Spektrum der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘: *„Gut, (räuspern) Körperlichkeit ist, denk ich, sich/ Sich selbst entdecken, finde ich jetzt ganz wichtig, also jetzt/ Das gehört noch ein bisschen so in den/ In den/ Auch ins erste Lebensjahr rein, wo die Kinder anfangen sich/ Sich abzutasten und darüber auch, ja, sich/ Sich selbst spüren können und sich selbst/ die Teile ihres Körpers selbst entdecken können, und dann natürlich, was ich*

¹³² Für eine begriffliche Herleitung von Körper und Leib sei an dieser Stelle auf Jäger (2004) verwiesen.

vorhin schon sagte eben auch, über die Beherrschung vom aufrechten Gang, zunehmende Beherrschung von/ Von Bewegungen die dann auch zunehmend dann Selbstbewusstsein gewinnen, also dieses von der/ Von der Körper/ Körperbewusstsein zum Selbstbewusstsein, also ich denke, dass das eine große Rolle spielt. Nehmen sie natürlich auch über Bewegung und Spiel Kontakt zu/ Zur materiellen Umwelt auf, das heißt also, sie/ Sie tasten Gegenstände ab und probieren Gegenstände aus und merken, was weich und zart ist und was schwer ist und was leicht ist, das heißt, sie erfahren wesentliche/ Machen wesentliche Erfahrungen bezüglich der/ Der Umwelt und natürlich auch bezüglich der sozialen Umwelt. Also dass sie jetzt über Spiel und Bewegung halt Kontakt zu anderen Kindern, aber auch zu/ Zu Erwachsenen bekommen“ (FSCHL4_U3/10). Die subjektive Prioritätensetzung von Lehrperson FSCHL4 wird durch die reflexiven Einschübe deutlich. Dabei eröffnet sie, dass es für Andere unterschiedliche Priorisierungen geben kann. Die Beschreibung „*sich selbst entdecken*“ im obigen Interviewzitat weist auf die Bewusstwerdung der eigenen Person und die Entwicklung einer Identität hin. Der Identitätsbildungsprozess wird anschließend konkretisiert: Das Kind entwickelt über das Körperbewusstsein ein Selbstbewusstsein. In den Erläuterungen in Bezug zur Altersspanne im ersten Lebensjahr werden viele rückbezügliche Verben verwendet und demzufolge sind in diesen Beschreibungen Subjekt und Objekt identisch. Nach Annahme von Lehrperson FSCHL4 ist das Kind im ersten Lebensjahr Ich-zentriert und entwickelt ein Körperkonzept. „*Sich abtasten*“ und „*sich spüren*“ sind im „*sich selbst entdecken*“ wesentliche Aspekte. Kinder gelangen über ihren Körper zu einer Identität und benötigen dazu körperbezogene Erlebnisse. Erzählperson FSCHL4 beschreibt das Kind in diesem Prozess als eigenaktiv und handelnd. ZIMMER (2014a) thematisiert ebenfalls den anthropologischen Aspekt der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ und definiert den Körper als Bindeglied zwischen dem Selbst und der Umwelt, indem er zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ vermittelt. Das Bewusstsein der eigenen Person basiert ihrer Meinung nach auf der Entwicklung eines Körper-Selbsts, welches Säuglinge und Kleinstkinder durch die Wahrnehmung ihres Körpers im Rahmen von Körpererfahrungen erlangen (vgl. ZIMMER, 2012, S. 17f; ZIMMER, 2014a, S. 33). Um es mit den Worten ZIMMERS (2014a, S. 31) zu beschreiben: „Der Aufbau des »Selbst« ist beim Kind wesentlich geprägt von den Körpererfahrungen, die es in den ersten Lebensjahren macht. Sie können damit auch als Grundlage der kindlichen Identitätsentwicklung angesehen werden“. Hier kann angeknüpft werden an MATTNER (1984, S. 92), der diesbezüglich formuliert: „Der menschliche Körper ist Voraussetzung zu sein“. Zimmer (2011a, S. 1120) stellt den Körper als zentral für die Identitätsentwicklung heraus, insbesondere für Kinder in den ersten drei Lebensjahren:

„Das Körperselbst bildet die Basis für das Bewusstsein der eigenen Person. Durch die Wahrnehmung des Körpers ist dem Säugling und dem Kleinkind die Unterscheidung von Ich und Umwelt möglich. Der Körper ist Bindeglied zwischen dem Selbst und der Umwelt, er vermittelt zwischen «innen» und «außen». Wahrnehmung und Bewegung bilden bei diesem Prozess eine Einheit“.

Den Aspekt ‚Außen‘ charakterisiert Lehrperson FSCHL4 im obigen Interviewausschnitt mit der Kontaktaufnahme des Kindes zur materiellen und sozialen Umwelt (vgl. FSCHL4_U3/10). Hier verlässt das Kind die Ich-Zentrierung und stellt eine Verbindung zwischen sich und der Umwelt her. Bildungssprachlich wird Kontakt als Berührung aufgefasst, sodass hier der Körper und mit ihm das Spüren als Bindeglied zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ betrachtet wird. Diese Betrachtung entspricht der von MERLEAU-PONTY (1966), welcher die Bedeutung der

leiblichen Erfahrung für das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen in den Mittelpunkt seiner phänomenologischen Forschung stellt. In seiner Phänomenologie der Wahrnehmung steht die leibliche Erfahrung vor jeder erkenntnistheoretischen Konstruktion über das Bewusstsein: „Mein Leib hat seine Welt oder begreift seine Welt, ohne erst den Durchgang durch ‚Vorstellungen‘ nehmen [...] zu müssen“ (EBD., S. 170). Seiner Auffassung nach ist der Leib nicht nur „unsere Verankerung in der Welt“ (EBD., S. 174) sondern vor allem „unser Mittel überhaupt eine Welt zu haben“ (EBD., S. 176). MERLEAU-PONTY (1966) betrachtet den Körper als Medium der Welterfahrung und seinen Beschreibungen zufolge ist der Körper der Ausgangspunkt, durch den das Ich mit sich und der Welt in Beziehung tritt. Wie oben bereits erwähnt, schildert Lehrperson FSCHL4 das Kind als sehr aktiv (vgl. FSCHL4_U3/10). Die mikrosprachliche Feinanalyse deckt jedoch hinsichtlich der Kontaktaufnahme mit der sozialen Umwelt auch eine Passivität bzw. eine wechselseitige Interaktion auf. So impliziert beispielsweise das Verb „bekommen“ eine aktive (zu etwas kommen, gelangen) als auch eine passive (von jemanden etwas erhalten) Komponente. Das Textsegment von Lehrperson FSCHL4 lässt hiermit einen Bezug zur leibphänomenologischen Auseinandersetzung PLESSNERS (1975) erkennen, welcher im letzten Satz ganz deutlich wird: *„Also dass sie jetzt über Spiel und Bewegung halt Kontakt zu anderen Kindern, aber auch zu/ Zu Erwachsenen bekommen“* (FSCHL4_U3/10). PLESSNER (1975) ist ein Hauptvertreter der Philosophischen Anthropologie und beschäftigte sich mit dem Menschen, seinem Verhältnis zu sich und seiner Stellung in der Welt. Als Basiskategorie des Lebendigen führt PLESSNER (1975) den Begriff der Doppelaspektivität ein (vgl. GUGUTZER, 2002, S. 61). Mit der Doppelaspektivität hebt PLESSNER die cartesianische¹³³ Trennung einer körperlichen und seelisch-geistigen Existenz auf.¹³⁴ Nach JÄGER (2004, S. 115) „begreift [Plessner, Anm. d. Verf.] menschliche Subjektivität in Zusammenhang mit dem spezifischen Umweltverhältnis, in dem der Mensch steht. Der Mensch wird verstanden als körperliches Wesen, das sinnlich-materiell gegeben ist“. PLESSNER (1982) unterscheidet zwischen Leib und Körper: der Mensch ist sein Leib und er hat ihn als Körper. In der Konsequenz bedeutet das: „Mit dieser Doppelrolle muß sich jeder vom Tage seiner Geburt an abfinden“ (PLESSNER & DUX, 1982, S. 238). Nach seiner Auffassung entsteht das Konzept des Leibes in korrelativer Performanz, das heißt durch Handlungen in Wechselwirkung zwischen dem menschlichen Bauplan¹³⁵ und der Umwelt.

„Die menschliche Existenz wird bei Plessner nicht auf der Grundlage einer unüberbrückbaren Unterscheidung zwischen Innen und Außen zum Gegenstand der Untersuchung, sondern sie wird strukturell unter dem Aspekt der Umweltbeziehungen und dem Verhältnis des Menschen zu seinem eigenen Körper betrachtet“

¹³³ „Seine [Plessners, Anm. d. Verf.] Hauptkritik am cartesianischen Dualismus richtete sich dagegen, dass der Doppelaspekt zwischen Innen und Außen, von Körper und Geist (oder Ich, Selbst, wie Plessner auch sagt) zu einem Fundamentalgesetz erklärt wird, der eine Überführung dieser beiden Aspekte nicht mehr zulässt (bestenfalls ihre Wechselwirkung)“ (GUGUTZER, 2002, S. 62). Weitere Ausführungen hierzu sind bei KUBITZA (2005, S. 110) zu finden, der sich mit „Plessners Kritik der Vorgelagertheit des Selbst innerhalb der cartesianischen ›divisio mundi‹“ auseinandersetzt.

¹³⁴ Für eine ausführliche Auseinandersetzung zur dualistischen Ausgangslage der Thematik des Leibes sei auf FUCHS (2000, S. 28-42) verwiesen.

¹³⁵ PLESSNER (1983) übernahm die biologische Auffassung des Organismus von UEXKÜLL und geht davon aus, dass jedem Organismus ein „anatomischen und physiologischen Bauplan“ (PLESSNER & DUX, 1983, S. 162) zugrunde liegt.

(JÄGER, 2004, S. 112–123). PLESSNERS (1975) leibphänomenologische Auseinandersetzung ist handlungstheoretisch und die Wechselwirkung von Mensch und Welt begreift er relationalistisch. PLESSNER (1975) beschreibt die Reflexionsfähigkeit des Menschen in seinen leibphänomenologischen Ausführungen und setzt für die Reflexionsfähigkeit eine Distanzierung zum eigenen Körper voraus. Dem zugrunde liegt der Begriff der „exzentrischen Positionalität“, den er zur Kennzeichnung des Menschen einführt. Der Mensch ist exzentrisch zu seiner Umwelt positioniert: „Ist das Leben des Tieres zentrisch, so ist das Leben des Menschen, ohne die Zentrierung durchbrechen zu können, zugleich aus ihr heraus, exzentrisch. Exzentrizität ist die für den Menschen charakteristische Form seiner frontalen Gestelltheit gegen das Umfeld“ (PLESSNER, 1975, S. 291f). Der Begriff kennzeichnet mitunter das Vermögen, sich von sich selbst distanzieren zu können und beinhaltet eine Distanz zum Zentrum der eigenen „Positionalität“ (PLESSNER & DUX, 1983, S. 391). Positionalität beschreibt die Verbundenheit und Wechselbeziehung zwischen Organismus und Umfeld. GRÖBING (1993, S. 80) formuliert hierzu folgenden Bezug:

„Denn anders ist das Selbstbewußtsein nicht zu deuten, als in der Befähigung zur Distanz zum eigenen Ich. In der Körperlichkeit drückt sich diese Freiheit als Distanz in der Formel von Leibsein und Leibhaben aus. Der Mensch geht in seiner Körperlichkeit weder restlos auf (Leibsein), noch verfügt er in Beliebigkeit über seinen Körper (Leibhaben). Er ist durch reflektierende Befähigung imstande, jeden der beiden Zustände jeweils gebrochen durch den anderen vorübergehend herzustellen und aufrechtzuerhalten“.

In dem obigen Zitatausschnitt (vgl. FSCHL4_U3/10) bezieht sich die Kontaktaufnahme zwischen Kind und anderen Mitmenschen auf einen gegenwärtigen Moment („jetzt“) und Lehrperson FSCHL4 unterscheidet zwischen Kindern und Erwachsenen. Die Kontaktaufnahme zu Kindern scheint einfach („halt“) und die Kontaktaufnahme zu Erwachsenen wird durch die adversative Konjunktion „aber“ und des Adverbs „auch“ betont.

Des Weiteren dokumentiert die mikrosprachliche Feinanalyse des obigen Interviewausschnitts die Vorstellung eines motorischen Entwicklungsprozesses des Kindes (vgl. FSCHL4_U3/10). Das Modalverb „können“ weist auf eine Entwicklung hin, was durch das folgende lineare Zeitmodell („dann“) und dem Begriff der „zunehmenden Beherrschung“ verstärkt wird. Die Verben sind nahezu ausnahmslos Vorgangsverben und unterstreichen den Hinweis von FSCHL4 auf das Prozesshafte und Eigenaktive in der Entwicklung des Kindes, d.h. einen Vorgang der Erkenntnisgewinnung auf der körperlichen Erfahrungsebene. Um es mit den Worten ZIMMERS (2011a, S. 1113) zu beschreiben: „In der Auseinandersetzung mit seiner materiellen und räumlichen Umwelt, der Interaktion mit Personen und Objekten erwirbt das Kind Erkenntnisse über sich selbst und seine Umwelt“. Auch Lehrperson HSCHL2 verbindet die Erfahrungen im Rahmen der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ mit der hier sogenannten Identitätsfindung: „Von Null bis Drei. Welche Entwicklungsthemen die haben. Also neben der Bewegungsentwicklung würde ich auf jeden Fall die ästhetische Bildung nennen, dann (.) gibt es na/ Natürlich die Sprachentwicklung, die Eigen/ Die Aneignung des Selbstes und der Welt, (.) ne gewisse Identitätsfindung ist damit natürlich verbunden, (.) ja also das ist ziemlich ausufernd dass ich das jetzt hier gar nicht (lachen) erzählen könnte“ (HSCHL2_U3/12). Der Begriff der Findung hebt das Prozesshafte (Suchen) insofern auf, da dieser ein zeitliches Ende einschließt und die Identitätsfindung ist folglich nicht auf einen lebenslangen Prozess angelegt. Aufgrund des

Adjektivs „gewiss“ findet eine Einschränkung statt, die sich entweder auf Kinder in den ersten drei Jahren bezieht oder auf weitere identitätsbildende Aspekte schließen lässt. Die Selbstverständlichkeit des Erzählten wird durch das Adjektiv „natürlich“ markiert.

Lehrperson FSCHL2 eröffnet folgendes Spektrum der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘: „Mhm, okay. (.) Also zum einen erst mal die Körperlichkeit, dass das Kind also über seinen eigenen Körper, indem es den spürt und auch BERührt wird und so, sich selbst überhaupt eine Identität/ Die Grundlagen dafür bilden kann, (.) bei Bewegung fällt mir dann ein, dass das Kind natürlich, ja, über den eigenen Körper und über die Bewegung die Welt erfährt und sich darüber auch nur aneignen kann und darüber sich auch Gehirnstrukturen einfach ausbilden können, neu/ Synapsen ver/ Verbinden können und so weiter, das geht also über die Sinne, die ja das Tor zwischen innen und außen darstellen, ja. (..) Diese zwei Sachen. Also einmal so Bindung und sich selbst spüren über den Körper und Bewegung, die Welt erfassen und/ Ja“ (FSCHL2_U3/4). Auch hier wird der Selbstbezug des zentralen Motivs ‚Innen‘ mikrosprachlich deutlich: Wahrnehmung und Bewusstsein für den Körper als kommunikatives Medium des Seins im Sein. Lehrperson FSCHL2 setzt die sensomotorischen Welterfahrungen des Kindes mit dem Spüren gleich und hebt, wie auch Lehrperson FSCHL4, das Spüren für die personale Identitätsentwicklung hervor. Am Ende des Abschnittes wird deutlich, dass „[d]ie Bindungserfahrungen des Kindes und seine selbsttätigen Bildungsprozesse in einem nicht auflösbaren Zusammenhang [stehen]“ (LIEGLE, 2006, S. 93).¹³⁶ Für die Identitätsentwicklung sind nach Annahme von Lehrperson FSCHL2 eigene Berührungen als auch externe von Bedeutung. In der Textpassage werden demzufolge Wechselwirkungsprozesse angesprochen, die einen Austausch mit der (Um-)Welt verdeutlichen und einen phänomenologischen Ansatz aufdecken (vgl. MERLEAU-PONTY, 1966). Nach Meinung von Lehrperson FSCHL2 ist der Mensch auf innere und äußere Wahrnehmungsreize angewiesen, damit sich Gehirnstrukturen¹³⁷ sowie eine schematische Vorstellung des eigenen Körpers und infolgedessen die eigene Identität entwickeln. Erkenntnisse aus der Hirnforschung stützen die Betrachtung, dass der Mensch ab seiner Geburt lernt, zwischen Körper und Welt zu unterscheiden. „Wenn er [der Säugling, Anm. d. Verf.] zum Beispiel einerseits sich selbst und andererseits Objekte der Umwelt anfaßt, erlernt sein Gehirn den fundamentalen Unterschied zwischen Körper und Welt“ (ROTH, 1994, S. 282). Metaphorisch wird in dem obigen Textausschnitt der Körper als Hülle (Membran) einer Zelle beschrieben: das Zell-Innere ist getrennt von der Umwelt, muss jedoch Informationen einfangen können, um sich innerlich zu entwickeln. Der Körper als Membran ist somit „porös“ und lässt die Umwelt nach innen. Der Körper und die Sinne werden als Tor (Medium) zwischen Innen und Außen betrachtet, welches die Innen-Außen-Dichotomie untermauert. In der Konsequenz wird ein leibbezogenes ‚poröses Ich‘¹³⁸ herausgestellt; mit dem Aspekt der Öffnung zur Welt und dem Aspekt der Erschließung durch die Leiblichkeit. Auch PLESSNER (1975, S. 99) beschreibt in Bezug der Innen-Außen-Doppelaspektivität eine „Grenze“, welche eine Schnittstelle zwi-

¹³⁶ Detaillierte Ausführungen zum Bindungsbedürfnis der Kinder in den ersten drei Lebensjahren und ein Transfer zur Fachkraft-Kind-Beziehung sind in Kapitel 9.5 ausgeführt.

¹³⁷ Die Verbindung der sensomotorischen Welterfahrungen des Kindes mit dem neurobiologischen Aspekt, d.h. der Entwicklung der Gehirnstrukturen, wird in dem zentralen Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ detailliert erläutert (vgl. Kapitel 11.3.2)

¹³⁸ Für Ausführungen zum porösen Ich und zur Ambivalenz des Leibes im 19. Jahrhundert sei an dieser Stelle auf PEGATZKY (2002) verwiesen.

schen der Innerlichkeit und der Äußerlichkeit aufweist. PLESSNERS (PLESSNER & DUX, 1980, S. 286f; PLESSNER & DUX, 1982, S. 240f) Definition der Grenze ist nicht mit einer Mauer zu vergleichen, sondern stellt das Aufeinanderbezogensein von dem Außen zum grenzrealisierenden Körper und somit zum selbst her. In den Ausführungen wird folglich das reziproke Verhältnis zwischen dem Kind und der Außenwelt durch das ‚in Kontakt treten‘ untermauert, indem dem Körper eine entscheidende Rolle zugeteilt wird.

Auch Lehrperson HSCHL1 thematisiert den anthropologischen Aspekt des Körpers. Sie spricht Eigenschaften von Bewegung an, die Kraft, Raum, Zeit und Gerichtetheit bzw. Intentionalität beinhalten. Doch in diesen Ausführungen bleibt nicht die Vitalität der Bewegung vordergründig; im Zentrum stehen der anthropologische Aspekt des Körpers und des Sich-Bewegens sowie die Austauschprozesse zwischen dem Selbst („Innen“) und der Umwelt („Außen“). „*Da geht's dann auch um Themen von/ W/ Wie Selbstwirksamkeit, Wirkmächtigkeit und ähnliches, (.) dann weitere Themen sind auf jeden Fall, ja, die Welt SINNLICH wahrnehmen. Also herauszufinden, (.) wie sind die Oberflächenbeschaffenheiten, wie schwer, leicht ist etwas, wie groß und klein ist etwas, wie weit kann man das eigentlich (.) wegwerfen, kommen Sachen auch wieder, (.) wie kann ich über Material Beziehungen aufbauen, (.) wären so weitere Themen, (.) jetzt muss ich mal überlegen, ob ich noch was Wichtiges vergessen habe, (...) ja, das wäre erst mal so ein erster Zugang. (.) Ach ja, (.) den eigenen Körper in allen möglichen Raumlagen erleben (.) und in allen möglichen Geschwindigkeitsbezügen, also lineare Beschleunigung, Translationsbeschleunigungen, (.) Temposteigerung, Verlangsamung, Drehen um die eigene Achse, Spiel mit dem Gleichgewicht, (.) das Spiel mit (.) Stehen und Fallen, also (.) Schwerkraftphänomene zu erleben, (...)ja, so, reicht erst mal“ (HSCHL1_U3/11). Lehrperson HSCHL1 transformiert die Bewegungshandlung wie PROHL (2006, S. 268, Herv. i. Orig.) auf die Beziehungsebene: „Allgemein formuliert transportiert die Bewegungshandlung also nicht länger den Körper zu einem intendierten Ziel, sondern ist zur *leiblichen Beziehung* zu den Dingen, Aufgaben und Zielen geworden. Phänomenal, d.h. *gespürt*, ist Bewegungslernen demnach als *Einverleiben der Welt* beschreibbar“. Lehrperson HSCHL1 betont ebenfalls das Einverleiben der Umwelt als Erfahrungsprozess: „*(.) Das ist eine ganze Menge, was da eine Rolle spielt, (.) also ein Thema ist übergeordnet Exploration von Material, Umwelt, aber auch Bezugspersonen, und auch das findet auf einer Bewegungsebene natürlich ganz unmittelbar statt, also ich verleibe mir sozusagen die Welt ein, ich mach sie mir zu eigen, indem ich sie in den Mund nehme, betaste, befühle, mich auf unterschiedlichen Untergründen bewege, mit unterschiedlichen Han/ Hangneigungen bewege, (.) ich versuche also als kleines Kind mir irgendwie die Welt zu eigen zu machen“ (HSCHL1_U3/8). Lehrperson HSCHL1 bezieht den Aspekt der Umwelt auf materielle Erfahrungen sowie auf Erfahrungen mit Bezugspersonen. Die Agentivität in der Welterschließung liegt beim Kind. Dies untermauert Lehrperson HSCHL1, indem sie in die Perspektive des Kindes wechselt. Auch GRUPE (1984, S. 54) schlussfolgert diesbezüglich: „In den Möglichkeiten seines Leibes findet das Kind seinen individuellen Erlebnis- und Erfahrungsraum, mit ihnen erschließt es sich zugleich seine Welt“. Lehrperson HSCHL5 thematisiert ebenfalls Erkundungsaktivitäten der Kinder und hebt diese als Entwicklungsthema der Kinder in den ersten drei Lebensjahren hervor: „*Die zu erkunden, ihre Welt kennenzulernen, das wäre vielleicht, das Entwicklungsthema zu beschreiben, die Welt kennenzulernen in jeder Hinsicht sozusagen“ (HSCHL5_U3/21). Der Begriff des Kennenlernens umfasst den Erwerb von Erfahrungswissen und impliziert einen unmittelbaren Kontakt aus dem Kenntnisse folgen, wie etwas ist. Auch MOLLENHAUER (1998) stellt einen Bezug zwischen dem kindlichen Erfahrungs-***

bereich und Lernprozessen her und verfolgt dies in seinem Forschungsinteresse zur ästhetischen Bildung. Dabei hebt er die Leibgebundenheit von Bildungsprozessen hervor: „Mit dem Leib beginnt und endet alles, was wir über die Bildung des Menschen zu sagen wissen“ (EBD., S. 56).

Die vorliegenden Analyseergebnisse zur Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ sind räumlich in die Kindertageseinrichtung eingebettet und haben folglich immer einen sozialen und kulturellen Bezug.¹³⁹ Auch ZIMMER (1993, S. 23) verweist auf eine handlungsgebundene und interaktive Identitätsbildung in der Auseinandersetzung in einem sozialen und kulturellen Rahmen. Das Kind erhält im Kontakt mit der Welt selbstbezogene Informationen und integriert diese in selbst Selbstkonzept. Ebenso greift GUGUTZER (2002, S. 132–135) den Umweltbezug in seinen Erläuterungen zur menschlichen Existenz auf und definiert die Identitätsbildung des Individuums intersubjektiv, d.h. in Konstitution mit anderen und fügt ebenfalls den Aspekt der Umwelt hinzu, welche gesellschaftlich und kulturell geprägt ist. Das Ich erhält demzufolge durch ein Gegenüber und die daraus resultierenden leiblichen Erfahrungen einen Bezug zur sozialen und gegenständlichen Welt. GRUPE (1984, S. 51) schlussfolgert diesbezüglich: „Unbestimmtheit des Leibverhältnisses besagt immer auch, daß das Leibverhältnis historisch-gesellschaftlich vermittelt ist, d.h. sozialer Prägung unterliegt“.

9.1.2 Die Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ im Bewegungshandeln

Als weiterer Aspekt des Körpers als Medium wurde das Bewegungshandeln in den Analyseergebnissen ermittelt. In Zusammenhang mit der motorischen Entwicklung erweitern sich die Bewegungshandlungen stetig. Dabei steht im Folgenden nicht die physikalische Bewegung sondern die intentionelle im Mittelpunkt der Betrachtung: auf Grundlage der motorischen Entwicklung und der Bewegungserfahrungen gewinnt das Kind eine eigene Weltsicht. Die dichotomen zentralen Motive ‚Innen‘ und ‚Außen‘ werden bezüglich des Bewegungshandelns in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander verstanden, da das Bewegungshandeln einerseits die Gelegenheit für weltbezügliche und andererseits für identitätsstiftende Erfahrungen bietet. Des Weiteren wird in den Interviewanalysen zum Bewegungshandeln in Zusammenhang mit dem zentralen Motiv ‚Außen‘ ein sozialer Kontext herausgestellt. Dabei wird die entwicklungspsychologische Betrachtung der Identitätsentwicklung, die auf Sozialkontakte ausgelegt ist, um die Leiblichkeit des Kindes erweitert.

Lehrperson HSCHL5 umrahmt den folgenden Textausschnitt mit einer subjektiven Prioritätensetzung und prononciert die Bedeutungsrelation der Bewegung, die den menschlichen Körper im Bewegungshandeln¹⁴⁰ mit der Welt verbindet. „Also das ist mir immer wichtig, sozusagen

¹³⁹ Ein sozialer und kultureller Bezug zu den generierten Analysenergebnissen findet sich insbesondere in Kapitel 9.4.4, 9.5.3 und 10.3.2 und wird dort jeweils näher ausgeführt.

¹⁴⁰ Das Bewegungshandeln wird mit einer absichtsvollen und subjektiv sinnvollen motorischen Tätigkeit gleichgesetzt. Für eine detaillierte Betrachtung der menschlichen Bewegung unter anthropologischen Gesichtspunkten sei an GRUPE (1984, S. 44–49) verwiesen. Er führt hierzu Folgendes aus: „Vor allem die Bewegung des Menschen wird in der neueren Anthropologie als Kennzeichen der besonderen Natur des menschlichen Leibverhältnisses herausgestellt (Buytendijk, Christian, Gehlen, Merleau-Ponty, Nitschke, Straus, von Weizsäcker, Zutt). An ihr werden die vermittelnde Rolle des Leibes, die veränderlichen Beziehungen zwischen Ich und Leib und schließlich die Weltorientierung des Menschen besonders deutlich. Bewegung wird dabei als eine Handlung oder eine Leistung verstanden, die sich nicht aus einem Reiz-

die Bewegung immer zusammen zu denken mit der Weltsicht, die sozusagen das Kind in der bestimmten Phase auch entwickelt. Und es macht natürlich einen Unterschied, wenn ich nur das erreichen kann, was in meinem Armkreis ist oder wenn ich mich selbst zu etwas hinbewegen kann, was mich interessiert. Und meine Beobachtungs- (räuspern) -studie in der Krippe hat mir da auch interessante Erkenntnisse geliefert, also dass schon Kinder, die zehn, elf Monate alt sind, sozusagen sehr gezielt Dinge im Raum ansteuern, krabbelnd sozusagen, die sie dann genauer erkunden, also dass sie das/ Dass man ihre Wege sozusagen von ihren Intere/ Interessensgeleitet auch nachvollziehen kann. Also es ist gar nicht so, dass die einfach irgendwo sich nur herumbewegen würden, sondern dass sie durchaus eben immer wieder innehalten, ausspähen und dann eben auch Dinge gezielt ansteuern oder andere beobachten und so weiter. Und ich/ Das ist mir ein wichtiger Punkt, den Bewegungsaspekt immer zugleich mit der Eroberung einer bestimmten Weltsicht und auch eines bestimmten Selbstbildes natürlich zu/ Zusammenzudenken. Das wäre MIR wichtig“ (HSCHL5_U3/4). Lehrperson HSCHL5 unterscheidet die physikalische Betrachtung der Bewegung von der intentionellen. Gleich der Sichtweise von BUYTENDIJK (1972) wird das Kind zum Bewegungsakteur. Dem Sich-Bewegen obliegt sowohl eine Intention als auch ein subjektiver Sinn (vgl. EBD., S. 211). Im Vordergrund steht demnach die Bedeutung¹⁴¹ von Bewegung und nicht ihre physikalische Raum-Zeit-Korrelation. Das untermauert Lehrperson HSCHL5, indem sie die Perspektive des Kindes und rückbezügliche Verben verwendet („wenn ich mich selbst zu etwas hinbewegen kann, was mich interessiert“). Das Sich-Bewegen ist in diesem Sinne als Bewegungshandlung zu betrachten. Aufgrund der Bewegungsentwicklung und der Bewegung in der Umwelt erobert das Kind eine eigene Weltsicht. Dabei verbindet Lehrperson HSCHL5 einen kognitiven und einen visuellen Aspekt („immer zusammen zu denken mit der Weltsicht“, „Zusammenzudenken“). Ihr Schwerpunkt in der Einzelfallanalyse basiert auf dem Visuellen und Beobachtbaren, was sie auch den Kindern in ihren Bewegungshandlungen zugrunde legt. Die Wortwahl zur „Eroberung einer bestimmten Weltsicht“ der Kinder deckt eine Kriegsmetapher auf („ausspähen“, „andere beobachten“). Lehrperson HSCHL5 erwähnt die Rückkopplung der Bewegungserfahrung auf das Selbstbild des Kindes. In der Schlussfolgerung sind Bewegungserfahrungen immer mit identitätsstiftenden Erfahrungen verbunden. TAMBOER (1997, S. 29) setzt an das Bewegungsverständnis von BUYTENDIJK an und befasst sich mit einem „relationalen Körperbild“. Er hebt die Verbindung zwischen Mensch und Welt hervor. Demnach wird „der Körper als intentional aufgefaßt, das heißt als ‘bezogen auf’ die Welt“ (EBD., S. 29). Indem das Kind sich in Bezug zur Umwelt bewegt, wird Bewegung zu einer intentionalen, sozialen Handlung. Im folgenden Interviewausschnitt präzisiert Lehrperson HSCHL5 diese Sichtweise: „Also jede Form, dass/ Zum Beispiel der KonTAKTaufnahme, der SOzialität geht über Bewegung in diesem frühen Alter. Also es gibt keine Kontaktaufnahme, die nicht mit körperlichen Bewegungen verbunden ist. Die sprechen sich nicht nur an, sondern die tippen sich an, die berühren sich, einer sitzt auf einer Matratze und schaukelt vor und zurück, einfach nur/ Wirft die Beine in die Höhe und kommt wieder ins Sitzen, der Nächste findet das ganz toll, setzt sich daneben, macht das Gleiche. Schon entsteht ein gemeinsames Spiel sozusagen. Man nennt es Parallel-

Reaktions-Modell bestimmen lassen, sondern sich letztlich erst aus dem Verhältnis eines handelnden ‚Subjekts‘ oder eines ‚Selbst‘ zu deren Welt ergeben“ (EBD., S. 44).

¹⁴¹ Die Bedeutungsdimensionen von Bewegung sind in Kapitel 3 aufgeführt.

spiel, ich halte das für falsch, weil, es ist MEHR als Parallelspiel, (.) wie/ (.) Wenn man ganz genau hinschaut, dann ist es eben nicht nur parallel, sondern sie interagieren über Blicke miteinander und greifen auch Ideen des anderen auf und schwingen sich in einen gemeinsamen Rhythmus ein“ (HsCHL5_U3/27). In diesem Textsegment wird das zentrale Motiv ‚Außen‘ im Kontext der Sozialität¹⁴² und einem dynamischen Wechselspiel zwischen dem Ich und anderen Kinder beschrieben.¹⁴³ Auch hier wird Bewegung als intentionales und soziales Handeln verstanden. In der aktuellen Kindheitsforschung werden Kinder unter drei Jahren als wichtige Sozialpartner füreinander anerkannt, die die Anregungen durch die erwachsenen Bezugspersonen ergänzen. Dabei gehen bereits Kleinkinder Beziehungsmuster ein und haben bevorzugte Spielpartner unter den Gleichaltrigen (vgl. VÖLKEL, 2013, S. 52–57). In der obigen Textpassage positioniert sich Lehrperson HsCHL5 gegen die fachliche Auffassung einer Trennung zwischen Kind (Ich) und Welt im Parallelspiel. Im Fachdiskurs wird das sogenannte Parallelspiel als Spielform von Kindern in den ersten drei Lebensjahren beschrieben. Die Aktivitäten der Kinder sind hierbei nicht aufeinander bezogen und Kinder werden nicht als Spielpartner anerkannt. Durch das Parallelspiel erreichen die Kinder demnach noch keine soziale Interaktion, sondern einen Zwischenschritt zum sozialen Spiel (vgl. OERTER, 2011, S. 98). Lehrperson HsCHL5 grenzt sich hiervon deutlich ab. Sie beschreibt, basierend auf ihren Beobachtungen, bereits eine Interaktion, in der sich die Kinder aufeinander beziehen, und betitelt diese als „*Bewegungsdialog*“. Dabei geht das Kind auf etwas außerhalb seiner selbst ein und nimmt Anregungen des Gegenübers in die Fortführung des Dialoges mit auf. Diese Auffassung des kindlichen Bewegungshandelns basiert auf einer leibphänomenologischen Auffassung der Mensch-Welt-Beziehung und schließt eine kommunikative Bedeutungserschließung ein. Die Erzählperson beschreibt beide Kinder als gleichberechtigte Akteure, deren Austausch auf Dialog ausgerichtet ist.¹⁴⁴

9.1.3 Die Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ im zwischenleiblichen Dialog

Der in den Analyseergebnissen ermittelte zwischenleibliche Dialog steht in einem Zusammenhang mit dem Körper als Medium und dem Bewegungshandeln und wurde folglich in den vorherigen Ausführungen der Kapitel 9.1.1 und 9.1.2 bereits ersichtlich. Im Folgenden wird dieser als zentral für die Fachkraft-Kind-Dyade in Kindertageseinrichtungen herausgestellt. Hierbei stehen nonverbale und verbale Interaktionen im Mittelpunkt des zwischenleiblichen Dialogs. Des Weiteren wird der Körper als Kommunikationsorgan in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren herausgestellt.

¹⁴² BÖHLE und WEIHRICH (2010, S. 7) fordern diesbezüglich auf, „die körperlich-leibliche Dimension des Handelns als einen Grundbaustein einer Theorie sozialen Handelns zu nutzen“ und erweitern in ihren Betrachtungen den Fokus auf die Zeitspanne der frühen Kindheit mit der gesamten Lebensspanne des Menschen.

¹⁴³ Vgl. dazu auch die explorative Bedeutungsdimension der Bewegung in Kapitel 3.

¹⁴⁴ Für detaillierte Erläuterungen zum dialogischen Bewegungskonzept, welche die intentionale Bezogenheit von Kind und Umwelt als wechselseitig auffassen, sei auf BUYTENDIJK, (1972), GORDIJN (1975), TAMBOER (1979, 1997), TREBELS (1992), sowie TREBELS, BACH und SIEKMANN (2003) verwiesen.

Lehrperson HSCHL1 stellt den Körper als Basis für jegliche Kontaktaufnahme und Interaktion zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Kind heraus und betitelt dies als „*zwischenleiblichen Dialog*“. Die Relevanz dessen ist nicht auf die Altersspanne von Kindern in den ersten drei Lebensjahren beschränkt, erhält aufgrund der vorsprachlichen Phase jedoch eine besondere Bedeutung. „*Also es ist so, dass (.) zumindest, wenn man die ganzen Forschungsbefunde der letzten Jahrzehnte sich mal anschaut, das zunehmend deutlich wird, (.) dass wir (.) in einem permanenten (.) zwischenleiblichen Dialog, man könnte auch sagen, tonischen Dialog stehen mit den Kindern, also als Fachkraft jetzt, (.) der einerseits natürlich über Berührung stattfindet, der aber auch VOR jeder Berührung stattfindet. Also um ein Beispiel zu nennen, die/ (.) Das soziale Referenzieren oder die Rückversicherung bei erwachsenen Bezugspersonen, das ist natürlich auch ohne jede Sprache möglich und bedarf sozusagen der wechselseitigen Wahrnehmung unserer Leiblichkeit an der Stelle*“ (HSCHL1_U3/23). Den zwischenleiblichen Dialog stellt Lehrperson HSCHL1 als permanent existent heraus. Denn ihrer Ansicht nach folgt eine Zwischenleiblichkeit bereits aus dem Aufeinandertreffen zweier Körper. GUGUTZER (2010, S. 170) formuliert diesbezüglich: „Man spürt den, die oder das Andere unmittelbar am eigenen Leib“. Die Interaktion und Kommunikation zwischen Fachkraft und Kind beinhaltet im obigen Interviewzitat eine tonische Basis. Für die Fachkraft-Kind-Dyade sind diesbezüglich keine Forschungsgrundlagen zu finden. Aus diesem Grund wird die Bedeutsamkeit des zwischenleiblichen Dialogs im Folgenden mit Literaturbezügen zur Mutter-Kind-Dyade expliziert, auch wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese eins zu eins auf die Fachkraft-Kind-Dyade übertragbar sind. SPITZ (1969, S. 157) betont die Bedeutung des tonischen Dialogs für den Säugling und hebt die affektive Wechselbeziehung in der Mutter-Kind-Dyade hervor, auf deren Grundlage sich alle anderen psychischen Funktionen des Kindes entwickeln: „Bewußt oder unbewußt nimmt jeder der beiden Partner in dem Paar Mutter und Kind die Affekte des anderen wahr und reagiert seinerseits mit Affekten, so daß ein fortwährender gegenseitiger Affektaus-tausch stattfindet“. Auch BERNARD (1980, S. 33) thematisiert einen tonischen Dialog zwischen Mutter und Kind und verortet die reziproken Austauschprozesse in einer Zwischenleiblichkeit. Er bezeichnet die tonische Funktion des Körpers als die „ursprüngliche und wesentliche Kommunikations- und Austauschfunktion: noch vor jedem verbalen Dialog stellt der kindliche Körper durch seine Gefühlsbezeugungen mit seiner Umwelt das her, was J. De Ajuriaguerra einen ‚tonischen Dialog‘ nennt“. Der Säugling bringt die tonischen Empfindungen in jegliche Kommunikation ein und das wiederum setzt Empathie der Bezugsperson voraus. Im Sinne der Zwischenleiblichkeit misst BERNARD (1980, S. 33) der Emotion als tonische Funktion eine wichtige Rolle bei:

„Dieser Körper in Relation wird durch den vermittelnden Körper des anderen integriert, insofern als der eigene Körper sich in den anderen Körper projiziert und ihn assimiliert, und zwar in erster Linie durch den tonischen Dialog: jede Emotion des Kindes objektiviert sich im Augenblick der Manifestation dem kindlichen Bewußtsein, welches diese Emotion gleichzeitig als Urheber und Zuschauer erlebt und sich infolgedessen mit dem Bewußtsein eines jeden anderen, eventuellen oder imaginären Zuschauers identifiziert“.

Im obigen Textausschnitt bezieht Lehrperson HSCHL1 den tonischen Dialog auf die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind und benennt die Berührung als eine Prämisse des zwischenleiblichen Dialogs (vgl. HSCHL1_U3/23). Die Bedeutung von gegenseitigen Berührungen und dem Sich-Spüren finden sich in der Gesamtschau der Analyseergebnisse meist nur

für das erste Lebensjahr wieder oder beziehen sich auf die Mutter-Kind-Dyade.¹⁴⁵ Den Bedarf, dass sich Kinder auch über das erste Lebensjahr hinaus spüren wollen, expliziert Fachkraft FF10. Hierbei wird jedoch kein körperlicher Kontakt zwischen Fachkraft und Kind beschreiben: *„(6) Ansonsten einfach auch altersgerechte (.) Spielsachen, sage ich mal, auch Tücher, Decken, wo man sich drunter verstecken kann, (.) man braucht aber genauso auch Matten, wo sich mal die Kinder drauflegen und auch noch eine obendrauf, damit sich manche Kinder spüren, also“* (FF10_U3/56). Der zwischenleibliche Dialog wird im obigen Interviewausschnitt von Lehrperson HSCHL1 um eine zweite Prämisse erweitert, die sich auf Prozesse bezieht, die ohne direkten Körperkontakt und ohne Sprache stattfinden (vgl. HSCHL1_U3/23). Die Betonung liegt dabei auf dem Senden und Wahrnehmen von körperbezogenen Signalen. Responsivität bedeutet ein Antwortverhalten und setzt eine Antwortbereitschaft der Fachkraft voraus, auf Interaktions- und Kommunikationsversuche des Kindes einzugehen (vgl. dazu auch Kapitel 9.5). Hierzu äußert sich Fachkraft FF11 folgendermaßen: *„Also generell brauchen wir/ Muss man echt sein, echt sein von den Gefühlen her zu den Kindern, die merken ganz schnell, wenn man irgendwas vortäuscht, man darf das auch mal sagen, ich bin jetzt sauer, die sollen das auch wissen, was jetzt einfach in einem selber vorgeht, was man für Gefühle hat, man braucht ganz viel Zuneigung und Zuwendung, das ist ganz wichtig, man darf nicht/ Darf keine ruppige Art haben, man muss Zutrauen in die kleinen Kinder haben und (.), ja, man muss wissen, was man mit ihnen machen kann. Also vielen fehlt es an Ideenreichtum, dann muss man ganz spontan oft handeln, ich bin ein Mensch, der handelt dann spontan, ich hatte einen Bub, der mag Motorräder gern, da sind wir in den Keller hinunter und haben Kartons zusammengesammelt und haben ein Motorrad gebastelt. Also so ganz spontan handeln für die Kinder, das finde ich immer ganz wichtig, ehrlich sein, genau, von den Gefühlen her, Einfühlungsvermögen ist immer sehr wichtig, genau. Und motiviert, das ist ganz wichtig. Genau, dass man das auch wirklich will, was man da macht“* (FF11_U3/70). Die Responsivität füllt Fachkraft FF11 mit einer zugewandten Art und dem Transfer auf die Handlungsebene, also dem Erkennen und Wissen, was man als Fachkraft mit dem Kind *„machen kann“*. Sie verbalisiert die Bedeutsamkeit *„echter Gefühle“* und ist der Meinung, dass Kinder die Emotion der Fachkraft spüren. Demzufolge befinden sich Kind und Fachkraft in einem zwischenleiblichen Dialog.

Erzählperson HSCHL5 expliziert die Verbindung von sprachlicher und körperlicher Kommunikation zwischen Fachkraft und Kindern in den ersten drei Lebensjahren und definiert den Körper als Kommunikationsorgan, wie folgender Textausschnitt illustriert: *„Ne, das ist klar, selbst wenn wir uns ganz arg anpassen sozusagen, (.) wollen wir VIEL komplexere Inhalte vermitteln als wir sprachlich kommunizieren können. Das heißt, dass Kinder darauf angewiesen sind, dass wir unseren Körper als Kommunikationsorgan NUTZEN. Das heißt, dass WIR (.) performativ inszenieren, was wir meinen. Ne? Wenn wir etwas zeigen, dann dürfen wir das nicht nur sagen, sondern müssen wir darauf HINweisen. Und so weiter. Und das, WIE wir etwas sozusagen inszenieren, wie wir auf etwas hinweisen, WIE wir kommunizieren, WIE wir in ein Gespräch hineingehen, das geschieht mit dem Körper. Also das heißt, dass/ Ich glaube, dass Fachkräfte, die*

¹⁴⁵ An dieser Stelle kann bereits eine Verbindung des Inhaltes zu der generierten Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ angekündigt werden. Das Thema körperlicher Berührungen wird auch in dieser herausgestellt und mit der Bindungs- und Beziehungsgestaltung verbunden. Hierbei wurde ein Spannungsfeld zwischen ‚Private Intimität‘ und ‚Professionalität‘ generiert, indem ein Konflikt zur Intimität in außerfamiliären Betreuungssituationen aufgedeckt wird (vgl. Kapitel 11.3.5).

mit Null- bis Dreijährigen Kindern arbeiten, eigentlich diese Dimension sehr stark mit berücksichtigen müssen und auch erproben und erlernen müssen. Weil wir natürlich, wenn wir mit Erwachsenen sprechen, NICHT so körperlich sprechen, wie wenn wir mit jüngeren Kindern sprechen. Aber die sind ja drauf angewiesen“ (HSCHL5_U3/57). Lehrperson HSCHL5 wechselt im Antwortverhalten in die Perspektive der Fachkraft und hebt die konsensuale Bedeutung hervor, indem sie die Selbstverständlichkeit im Einleitungssatz hervorhebt und den Inhalt im Wir-Bezug beschreibt. Der Körper als Kommunikationsorgan in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren setzt ihrer Meinung nach voraus, dass Fachkräfte den kommunikativen Inhalt und Sinn körperlich inszeniert und sprachlich begleiten. Nach der Auffassung von Lehrperson HSCHL5 lernt ein Kind die Welt kennen, indem es die Körpersprache der Fachkraft versteht. BERNARD (1980, S. 55) unterstreicht ebenfalls, dass das Kind die Sprache des Gegenübers im Prozess des Verstehens leiblich erlebt, und schlussfolgert, dass der mimisch-gestische Ausdruck für das Kind bereits Sprache ist. Die Sprache ist demzufolge keine isolierte Funktion, sondern in der Kommunikation und dem tonischen Erleben des eigenen Körpers erfährt das Kind sich selbst und erhält eine Bestätigung seiner selbst in Resonanz zur Welt. Auch SCHÄFER (2005, S. 32) führt aus, dass die präverbale Kommunikation des Säuglings über eine Sprache des Körpers und Gesten stattfindet. In dem obigen Textausschnitt von Lehrperson HSCHL5 wird nicht auf den wechselseitigen Bewegungsdialog zwischen Fachkraft und Kind eingegangen, sondern die körperliche Versprachlichung der Fachkraft hervorgehoben und ein Transfer zur Ausbildung hergestellt. Die Kinder sind auf das sprachliche Inszenieren der Fachkraft angewiesen. EBERT (2008, S. 188) thematisiert die Bedeutung von körperlicher Versprachlichung der Bezugspersonen von Kleinstkindern, verbindet dies mit deren sensomotorischen Aktivitäten, und stellte dies als Orientierungshilfen heraus:

„Solche mimetischen Prozesse spielen sowohl in der Weltaneignung als auch in den sozialen Interaktionen des Kindes eine wichtige Rolle. Es sind körperbezogene Handlungen, in denen das kleine Kind seinen Körper als Instrument der Darstellung und des Ausdrucks einsetzt und zugleich die Erfahrung macht, dass es dafür Zuwendung und Anerkennung oder auch Ablehnung erfährt“.

Fachkräfte FF04 und FF08 erweitern den Körper als Kommunikationsträger um die Perspektive des Kindes in der Kind-Fachkraft-Interaktion: *„Ich habe zum Beispiel ja das eine Kind, was gar nicht spricht, als der neu aufgenommen wurde, der hat also wirklich durch Körpersprache signalisiert, lass mich in Ruhe. (...)“* (FF04_U3/74). Auch hier wird eine Responsivität, d.h. eine Verstehenskompetenz, aufseiten der Fachkraft vorausgesetzt. Fachkraft FF08 bezieht die Bedeutung dessen auf die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes und unterscheidet die Anforderungen bei jüngeren Kindern ausdrücklich von denen bei Kindern ab drei Jahren. *„Weil ja auch die Sprache noch nicht so verständlich ist, ne, da geht vieles noch über Körper und über Körpersprache, und das ist ja dann ab Drei/ Wird das dann besser“* (FF08_U3/48). Fachkraft FF08 beschreibt ebenfalls den Körper als Kommunikationsorgan und verbindet die Aspekte von Bewegung und Körperlichkeit. *„Mhm, genau. (.) Genau. (.) Genau. Bewegung ist auch immer eine Form des sprachlichen Ausdrucks, also lange bevor die Kinder sprechen können, durch ihre Mimik und Gestik drücken sie sich da auch durch die Bewegung aus. Die/ Das macht auch die Bewegung ja am Körper, wenn man das Gesicht verzieht, also die sagen uns dadurch auch, was sie eigentlich wollen oder was sie momentan auch empfinden. Genau“*

(FF11_U3/30). Kinder kommunizieren bereits vor dem Spracherwerb und treten über die Körpersprache in den Dialog. Kinder machen hierbei ihre Intentionen und Gefühle transparent. Fachkraft FF11 untermauert die Verbindung der Körperlichkeit zum sprachlichen Dialog, indem sie das Visuelle mit der Sprache verbindet („die sagen uns dadurch“).

9.1.4 Die Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ und deren Bedeutsamkeit für die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung

Wie in der obigen Ergebnisdarstellung der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ deutlich wird, betonen die Erzählpersonen den Körper, die Leiblichkeit und die Bewegung als zentrale Schnittstellen für jegliche Entwicklungs- bzw. Bildungsprozesse von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Die Bedeutsamkeit der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ für Kleinstkinder wird im Folgenden auf die gesamte Lebensspanne erweitert. Mit Blick auf die Frühpädagogik wird des Weiteren eine Selbstverständlichkeit von Körper und Bewegung, insbesondere für die Kinder in den ersten drei Lebensjahren, herausgestellt. In der Konsequenz auf Grundlage der anthropologischen und phänomenologischen Betrachtung wird ein Transfer zum Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag in Kindertageseinrichtungen hergestellt.

Einführend ist festzuhalten, dass die Analyseergebnisse zur Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ eine konkrete Verbindung zur Altersspanne von Kindern in den ersten drei Lebensjahren herausstellen. In allen drei zuvor aufgeführten Schwerpunkten zu der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ wird zum Teil eine Altersbeschränkung der Bedeutsamkeit des Körpers, der Leiblichkeit und der Bewegung ersichtlich. Zu dem Aspekt des zwischenleiblichen Dialogs und dem Körper als Kommunikationsträger wird eine Altersbeschränkung besonders deutlich. Eine befragte Lehrperson pointiert die Altersdifferenzierung folgendermaßen: „Und da ist es, denk ich, bei den Jüngeren/ (..) Hat es eine größere (..) Bedeutung. (..) Sozusagen. Ganz einfach, weil eben Dinge, die vorher/ (..) Die vorher (..) auch VIEL nonverbal über den Körper inszeniert, kommuniziert worden sind, dann einfach auf einer abstrakteren Ebene kommuniziert und artikuliert werden können“ (HSCHL5_U3/72). Aufgrund des Erwerbs sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten, beschreibt Lehrperson HSCHL5 die Relevanz des Körpers als Ausdrucksträger weniger wichtig.

Konträr zu einer Altersbegrenzung der Bedeutsamkeit von Körper, Leiblichkeit und Bewegung, steht die Erkenntnis, dass körperbezogene Erfahrungen ab der Geburt Einfluss auf weitere Erfahrungen in der Biografie nehmen und die Basis für alle weiteren darstellen (vgl. Kapitel 3). Dies macht unter anderem Lehrperson HSCHL1 deutlich, indem sie die Basis der körperbezogenen Erfahrungen an der vorgeburtlichen Zeitspanne ansetzt: „Oh, da fällt mir eine ganze Menge ein, also/ (..) und es ist auch (..) fast schon schwierig, irgendwie einen guten Standpunkt zu finden, ich fang glaub ich sogar an VOR der Geburt. (..) Wenn es erlaubt ist, würd ich sozusagen Null bis Drei mal erweitern auf die pränatale Phase, weil auch ICH da erstens mal aus den Erlebnissen als damals werdender Vater, heute Vater eine ganze Menge gemeint habe wahrzunehmen oder gespürt zu haben. (..) Das sind so Punkte, wie ist die Gesamtatmosphäre in der Familie, wie überträgt sich das auf das Bewegungsverhalten im Mutterleib, wie aktiv ist das Kind, wie zurückhaltend ist das Kind, welche Rhythmen hat es im Verlauf des Tages, wie reagiert es auf Sprache der Eltern, (..) wie reagiert es auf Musik, also da haben wir ganz spannende Erfahrungen gemacht, weil wir damals auch gemeinsam auf Konzerten waren und je nachdem, welche Stilrich-

tung es auch war, so ganz unterschiedliche Sachen auch aufgetaucht sind an Bewegungsverhalten. Also wir waren einmal bei einem Rockkonzert mit unserem ungeborenen Sohn und (.) DER hat es umgesetzt in/ In Bewegung. Also der war da superaktiv während dem Konzert, auch noch ein bisschen danach, und interessant ist jetzt, da schlag ich mal die Brücke jetzt zur nachgeburtlichen Phase, dass unser Sohn auch HEUTE NOCH auf Rockmusik, also mit schnellen Rhythmen, mit Staccatogitarren und so weiter, dass er DA mit Bewegung reagiert und da eine unglaubliche Bewegungslust hat. (.) Also das sind so ein paar Beispiele, wo ich so denke, ah, de/ Der Rahmen, der ist eigentlich zu erWEIttern“ (HSCHL1_U3/1). Lehrperson HSCHL1 bezieht in ihren Erläuterungen zur Entwicklung der sensorischen sowie motorischen Fähigkeiten die vorgeburtliche Zeitspanne¹⁴⁶ ein, da diese bereits beim Heranreifen des Fötus in der Gebärmutter beginnt (vgl. u. a. KRÜLL, 1990; MONTANARO, 2014). Lehrperson HSCHL1 betont Austauschprozesse zwischen Kind und Umwelt, die nachhaltig Einfluss in der Biografie eines Menschen nehmen. GUGUTZER (2002) erweitert ebenfalls die Bedeutsamkeit des Körpers auf die gesamte Lebensspanne in seinen handlungsbezogenen und soziologischen Betrachtungen. Er untersuchte die Leib-Körper-Dimensionen von personaler Identität und betrachtet die Körperbiografie als Selbstbiografie. Hierbei betont er, dass „die Biographie des eigenen Körpers mit der Biographie des eigenen Selbst zusammenfällt, oder anders gesagt, dass Körperidentität und Selbstidentität untrennbar miteinander verbunden sind“ (EBD., S. 251). Die Bedeutung und der Zusammenhang des Körpers für die Identitätsbildung sind demzufolge nicht nur auf die ersten drei Lebensjahre beschränkt, sondern bleiben in der gesamten Biografie des Menschen relevant. Auch HURRELMANN (1993, S. 71) untersuchte wie soziale, familiäre, ökonomische, kulturelle und ökologische Strukturen und Kontexte auf die Bildung und Entwicklung einer Person wirken und erweitert die beschriebenen Analyseergebnisse der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ von Kindern in den ersten drei Lebensjahren im Sinne der Maxime des lebenslangen Lernens auf die gesamte Biografie des Menschen:

„die individuelle, in Interaktion und Kommunikation mit Dingen wie mit Menschen erworbene Organisation von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen, Handlungskompetenzen und Selbstwahrnehmung eines Menschen auf der Basis der natürlichen Anlagen und als Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben zu jedem Zeitpunkt der Lebensgeschichte“.

In diesem reflexiv-interaktiven Modell steht die dauerhafte Auseinandersetzung des Menschen mit der inneren und äußeren Realität im Zentrum und die Persönlichkeitsentwicklung ist ebenfalls von beiden Polen abhängig. In Bezug auf die Entwicklung des Kindes unterstellt diese systemische Perspektive eine Entwicklung der Persönlichkeit, welche als ein Prozess „in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Umwelt“ (EBD., S. 70) verstanden wird. Lehrperson HSCHL1 stellt im folgenden Interviewzitat die Relevanz von Bewegung und Körperlichkeit für den frühpädagogischen Fachdiskurs dar: „Aus meiner Sicht gibt es nichts Fundamentaleres, als dieses. Ich hab die Er-

¹⁴⁶ Daraus kann jedoch nicht geschlossen werden, dass diese Zeitspanne für die Erläuterungen des Motivs nicht von Bedeutung ist, da sich die Fragen der Interviewerhebung auf die Altersspanne der Kinder von null bis drei Jahren konzentrierten und sich demnach das Antwortverhalten ausrichtete.

fahrung gemacht, also (...) Bewegung, Körperlichkeit als existential, als Lebensgrundlage, so fundamental sind, dass es sträflich wäre sie zu vernachlässigen oder auszublenden in sämtlichen Debatten um frühkindliche Bildung und Entwicklung. Ich glaube schon, dass es pränatal beginnt, dass Kinder / ungeborene Kinder wertvolle Bewegungserfahrungen sammeln und zwar nicht nur passiv bewegt werden, sondern eigenaktiv sich bewegen, die Welt erkunden im Uterus in dem Fall. Dass der Geburtsvorgang selber schon sehr viel mit Bewegung zu tun hat, auch mit Eigenaktivität und dass dann auch in den ersten Lebenswochen, in den ersten Lebensjahren letztendlich die Auseinandersetzung mit Welt und mit sich selber immer körperlich ist, immer über Bewegung stattfindet. Also aus meiner Sicht ist es eine fundamentale Bedeutung, die noch viel mehr Raum kriegen sollte, weil letztendlich alle Entwicklungsprozesse, alle Bildungsprozesse verkörpert sind. (4) und im Studium von Kleinkindern wird das ja deutlich, dass die unmittelbare Begegnung mit der räumlichen Umwelt immer über den Mittler, über das Medium Körper stattfindet. Das es gar keine andere erste Auseinandersetzung gibt und das auch dann, alles das, was später entsteht, im Sinne von Sprachentwicklung, von Entwicklung sozialer Fähigkeiten, letztendlich immer bewegungsgebunden ist und insofern würde ich sagen, um es jetzt nochmal auf einen Satz zu bringen / Der Stellenwert von Bewegung ist fundamental“ (HSCHL1_0-6/19).

Als Essenz der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ ist festzuhalten, dass Körper, Leiblichkeit und Bewegung als fundamental und natürlich für die Entwicklung des Selbst- und Weltbildes des Kindes sowie deren dynamischen Wechselseitigkeit aufgefasst werden und auch eine Relevanz für die gesamte Lebensspanne erhalten. Im Folgenden wird die Bedeutsamkeit der anthropologischen und phänomenologischen Betrachtung von Körper und Bewegung mit deren Selbstverständlichkeit verknüpft. Die folgenden zwei Interviewaussagen zeigen diese Selbstverständlichkeit auf: „Bewegung und Körperlichkeit (.) würde ich sagen, ist in der Phase einfach zentral, weil es eigentlich kein Entwicklungsthema gibt, in dem Bewegung und Körperlichkeit keine Rolle spielen würde. In dieser Phase“ (HSCHL5_U3/25), „(...) Das ist eine komische Frage. (lachen) der Zusammenhang von Bewegung und Körperlichkeit (lachen), verstehe ich jetzt nicht so ganz, die Frage. Also (.) es ist ja/ Es ist ja alles Bewegung und die (.) spüren natürlich ihren Körper“ (HSCHL3_U3/21). Die Selbstverständlichkeit von Bewegung und Körperlichkeit für Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kleinstkindern belegen die in der Ergebnisdarstellung der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ vorzufindenden sprachlichen Konstruktionen und semantischen Markierungen, sowie die häufig anzutreffenden Thematisierungsregeln „einfach“ und „natürlich“. Auch GUGUTZER (2013, S. 12) thematisiert die Selbstverständlichkeit des Körpers und begründet auf diese Weise die „Sprachlosigkeit des Körpers aus der Nähe, die jeder Mensch zu seinem eigenen Körper hat“. Mit dem Fehlen einer differenzierten Sprache über körperliche Erlebnisse untermauert er das Desiderat des Körpers als Forschungsobjekt. Eine befragte Lehrperson verknüpft die fehlende Thematisierung des Themas Bewegung und Körper ebenfalls mit der Selbstverständlichkeit des Körpers: „Aus meiner Sicht ist [die Rolle von Bewegung und Körperlichkeit] eine ganz elementare, weil in dem (.) kindheitswissenschaftlichen oder fröhpädagogischen Fachdiskurs eben ganz häufig entweder beides so selbstverständlich ist oder/ Ich kenn die Gründe natürlich auch nicht, darüber lässt sich nur spekulieren, man müsste das mal empirisch erheben, weil Körperlichkeit, Leiblichkeit SO selbstverständlich ist, dass man es fast nicht mehr zum Thema MACHT, aber wir sind einfach leiblich verfasste Lebewesen und deswegen geht's aus meiner Sicht eben schon natürlich um das Thema Bewegung, aber noch viel grundlegender um unser leibliches In-der-Welt-Sein, könnte man sagen mit Merleau-Ponty (.) und dieses/ Diese leibliche Verfasstheit, die ist natürlich die Basis für/ Für

ALLES, was/ Was wir vorher angesprochen hatten“ (HSCHL1_U3/20). In der Konsequenz kann zur Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ ein Desiderat identifiziert werden: Denn trotz der Bedeutsamkeit dieses Themenfeldes ist das Thema Körperlichkeit und Bewegung in der frühpädagogischen Forschungslandschaft wenig, bis gar nicht vertreten (vgl. Kapitel 5.2.2). Das spiegelt sich auch in den Literaturbezügen wider. Dem Körper widmen sich hauptsächlich handlungstheoretische und identitätstheoretische soziologische Zugänge, und nur selten die frühpädagogische Forschung.¹⁴⁷ Doch auch in den sozialwissenschaftlichen Theorien werden Körper und Leib nicht systematisch einbezogen.¹⁴⁸ Hierbei finden sich jedoch Autoren, die die vorliegenden Analyseergebnisse in ihrer Relevanz für die Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder in Bezug zu PLESSNERS Anthropologie setzen. Beispielsweise definiert KUBITZA (2005) Anhaltspunkte für die bildungstheoretische Relevanz von PLESSNERS Anthropologie. Er untersucht das kognitiv restringierte Identitäts- und Bildungsverständnis mit der philosophischen Anthropologie PLESSNERS und schlussfolgert:

„Aus Sicht der Plessner’schen Anthropologie erweist sich die identitäts- und bildungstheoretische Reduktion des menschlichen Selbst(seins) auf der Ebene der Kognition deshalb als problematisch, weil hierdurch zentrale Dimensionen der menschlichen Existenz wie etwa die körperlich-leibliche Verfasstheit des Menschen sowie dessen fundamentale Verwiesenheit auf Andere/s und - eng damit verbunden - sein ständiges Anderswerden eine Marginalisierung erfahren“

(EBD., S. 14).¹⁴⁹ In Verbindung zum öffentlichen Bildungsauftrag konkludiert er: „Bildung [müsse] vielmehr ex-zentrisch, d.h. nicht als einen einmal erworbenen festen Besitz, sondern im Sinne einer offenen und unabschließbaren Dialektik von Selbst und Anderem, geistigen und körperlichen Anteilen zu denken“ (EBD., S. 288). Im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung und einem Transfer für Kindertageseinrichtungen kann die Aussage KUBITZAS sowohl in den Bildungs- als auch in den Betreuungs- und Erziehungsauftrag eingebettet werden. LIEGLE (2006, S. 101) betont ebenfalls den anthropologischen Aspekt von Bildung und fordert: „Die Unterstützung der Bildungsbedürfnisse und Bildungsansprüche von Kindern sollte sich demgegenüber an den individuellen Formen des Subjekt-Welt-Bezugs der einzelnen Kinder ebenso orientieren wie an gemeinsamen Merkmalen der Lebensphase der frühen Kindheit“. Die Bedeutung des anthropologischen Aspekts und dessen Relevanz wird demzufolge für das professionelle Handeln der Fachkräfte im Kontext der Trias Bildung, Betreuung

¹⁴⁷ Wie in Kapitel 5.2.2.1 beschrieben, ist hierzu das „BiK“-Forschungsprojekt anzuführen. In der qualitativen Untersuchung wurde unter anderem das Motiv ‚Bewegung ist Fundament‘ ermittelt, das auch einen anthropologischen Aspekt birgt (KOCH et al., i. Druck). Im Gegensatz dazu, steht die Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ in Zusammenhang mit den Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder, insbesondere der Null- bis Dreijährigen.

¹⁴⁸ Als Autoren von handlungstheoretischen und identitätstheoretischen soziologischen Zugängen zum Forschungsgegenstand des Körpers sind unter anderem ALHEIT, (1999), BÖHLE und WEHRICH, (2010), GUGUTZER, (2002), JÄGER, (2004) und KUBITZA (2005) zu nennen. BÖHLE und WEHRICH, (2010, S. 9) kritisieren diesbezüglich: „Körper ist zwar zum Gegenstand der Soziologie geworden - als eine soziologische Basiskategorie aber hat er sich noch nicht etabliert“.

¹⁴⁹ KUBITZA (2005, S. 288) stellt hierzu eine Verknüpfung zum Bildungsbegriff her und gibt diesbezüglich zu bedenken: „Denn während sich etwa die Feststellung [Plessners, Anm. d. Verf.] der Mensch müsse sich zu dem, was er schon ist, erst machen, im Bildungsdenken der Moderne eng mit der Forderung nach einer ›Selbstbildung‹ des Menschen verknüpft zeigt, lässt sich Plessners These einer notwendigen Gestaltung der eigenen Existenz nicht für eine derartig subjektzentrierte Bildungsidee in Anspruch nehmen“

und Erziehung relevant. Dies deckt sich mit den Analyseergebnissen zur ‚Konstruktivistischen Beziehungsdidaktik‘, welche in Kapitel 10.3 erläutert werden.

9.1.5 Zusammenfassung

Die Analyseergebnisse der Dichotomie ‚Innen‘ und ‚Außen‘ stellen zur Bildung, Betreuung und Erziehung den anthropologischen und phänomenologischen Aspekt des Körpers, der Leiblichkeit und des Sich-Bewegens für Kinder in den ersten drei Lebensjahren heraus. Einen Überblick zu der aus dem Datenmaterial identifizierten Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ gibt folgende Abbildung.

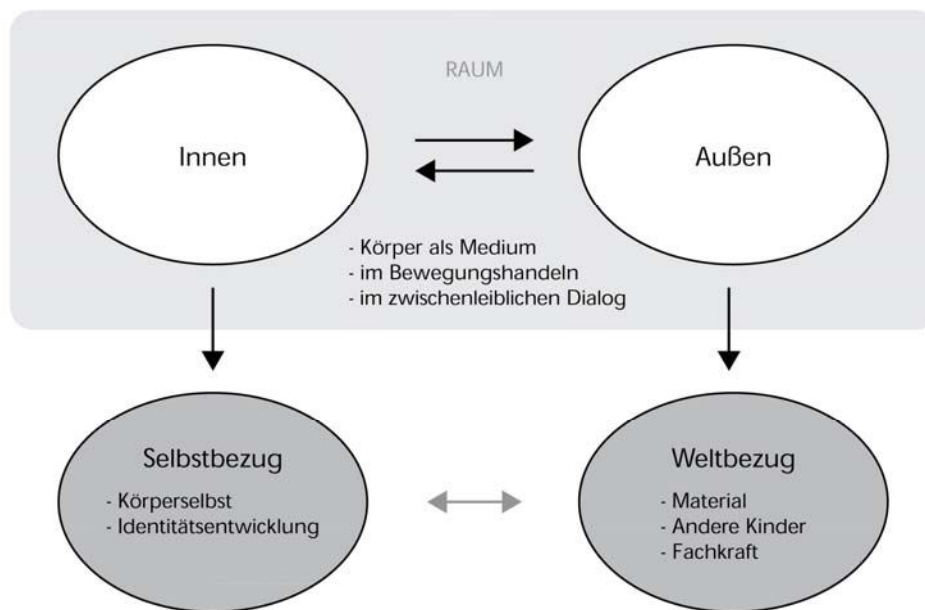


Abbildung 11: Die Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘

Wie in Abbildung 11 illustriert, bündelt das zentrale Motiv ‚Innen‘ alle individuellen Erfahrungen mit einem Selbstbezug und das zentrale Motiv ‚Außen‘ alle Erfahrungen mit einem Weltbezug. Auch wenn in der Dichotomie zwei dichotome zentrale Motive vorliegen, wird in den Analyseergebnissen deren dynamische Wechselseitigkeit ersichtlich. Hierbei wurden Zusammenhänge des Verhältnisses des Ichs zu sich selbst und zu seiner Welt herausgestellt. Vor diesem Hintergrund sind die dichotomen Motive ‚Innen‘ und ‚Außen‘ nicht voneinander getrennt gedacht, sondern stets miteinander verbunden. Der Körper, das Bewegungshandeln und der zwischenleibliche Dialog wurden als Medien der Selbst- und Welterfahrungen identifiziert (vgl. Abbildung 11).

Die Analyseergebnisse zum **zentralen Motiv ‚Innen‘** eröffnen eine Verbindung des Selbstbezuges zur Entwicklung eines Körperselbst und der Identität. Dem liegen die Wahrnehmungserfahrungen zugrunde, die über den Körper stattfinden und die in den frühen Lebensabschnitten mit der Entwicklung der sensorischen sowie motorischen Fähigkeiten korrespondieren. In den Analyseergebnissen umfassen Körpererfahrungen eine absichtsvolle leibliche Zentrierung und gelten als Ausgangslage der Organisation des Selbst. In Anlehnung an das Verständnis des aktiven Säuglings wurde die Organisation des Selbst mit dem körperbezoge-

nen Erleben und dem Entwickeln eines Körperselbst dargestellt. Diese wiederum korrespondierten mit Identitätsbildungsprozessen. In Bezug auf das zentrale Motiv ‚Innen‘ erhält der Körper hierbei eine bedeutende Rolle für die Bewusstwerdung der eigenen Person und der Entwicklung einer eigenen Identität. Den Analyseergebnissen entsprechend, sind die Körperidentität und die Selbstidentität zu Beginn der individuellen Biografie kongruent. Demzufolge steht in der Identitätsbildung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren eine leibliche Erfahrungsebene im Mittelpunkt.

Das **zentrale Motiv ‚Außen‘** bündelt den dynamischen Wechselwirkungsprozess zwischen Kind und Umwelt. Der Weltbezug wird von den Erzählpersonen mit Materialerfahrungen und Interaktionen zwischen dem Ich und einem anderen Kind bzw. Kindern sowie zwischen dem Ich und der Fachkraft expliziert. Dabei wird der Körper für die Kontaktaufnahme des Kindes zur materiellen und sozialen Umwelt als relevant herausgestellt. Im Kontaktsein – über den Körper bzw. die Bewegung – erhält das Kind sowohl Informationen über die Umwelt als auch über sich selbst. Zu diesem Aspekt stellen die Erzählpersonen die motorischen Entwicklungs- und Erfahrungsprozesse des Kindes in Verbindung, welche im Bewegungshandeln expliziert werden. In den Analyseergebnissen steht dabei nicht die physikalische Bewegung, sondern die intentionelle im Mittelpunkt der Betrachtung. Folglich wird zum Bewegungshandeln ein sozialer Zusammenhang herausgestellt. Der ermittelte zwischenleibliche Dialog wird in der vorliegenden Untersuchung in die Kindertageseinrichtung eingebettet. Dadurch wird die diesbezügliche Relevanz für die Fachkraft-Kind-Dyade in den Blick genommen. In Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren stehen nonverbale und verbale Interaktionen im Mittelpunkt des zwischenleiblichen Dialogs.

Wie in Abbildung 11 (S. 141) ersichtlich wird, sind die dichotomen Motive ‚Innen‘ und ‚Außen‘ in Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung räumlich in die Kindertageseinrichtung eingebettet und haben folglich immer einen sozialen und kulturellen Bezug, welcher wiederum die Identitätskonstruktionen des Kindes beeinflusst. Die Erzählpersonen stellen Körper, Leiblichkeit und Bewegung und deren Dualität von ‚Innen‘ und ‚Außen‘ als zentral für die Entwicklung des Kindes heraus. Der Prozess der Vergegenständlichung des Leibes beginnt mit der Geburt, welcher den subjektiven Pol der Aneignung des eigenen Körpers und seiner Abgrenzung von der Welt beinhaltet (vgl. DELHOM, 2011, S. 107). Im Zentrum stehen die Entwicklung des Selbst- und Weltbildes des Kindes und der Zugang zur Welt. Den Analyseergebnissen entsprechend, wird deren Bedeutsamkeit für die gesamte Lebensspanne erweitert. In diesem Zusammenhang wurde die Selbstverständlichkeit des Körpers und der Bewegung diskutiert. Abschließend wird in den Analyseergebnissen deutlich, dass die anthropologische und phänomenologische Betrachtung von Körper und Bewegung eine Relevanz für den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag in Kindertageseinrichtungen aufweist. Folglich sollte in Aus-, Fort- und Weiterbildung die anthropologische Relevanz des Bildungsbereichs ‚Bewegung‘ aufgenommen werden.

9.2 ‚Defizitorientierung‘ versus ‚Ressourcenorientierung‘

Im Zentrum dieses Kapitels stehen eine defizitorientierte und eine ressourcenorientierte Betrachtung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Die Dichotomie ‚Defizitorientierung‘

versus ‚Ressourcenorientierung‘ basiert auf den Beschreibungen der Erzählpersonen zur motorischen Entwicklung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren, d.h. dem Erwerb von Grundbewegungskompetenzen.¹⁵⁰ Die Analyseergebnisse zeigen, dass die Bewegungsentwicklung von allen Erzählpersonen als eine zentrale Entwicklungsaufgabe der Kinder in den ersten drei Lebensjahren anerkannt wird. Jedoch zeigen die Ergebnisse, dass die Beschreibungen der Befragten zur Bewegungsentwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren weder stringent sind, noch ein Bezug zu einem konkreten Entwicklungsmodell gezogen wird. Vielmehr beziehen sich die Beschreibungen auf Beobachtungen und die visuell ersichtliche Bewegungsentwicklung von Kindern dieser Altersspanne. Um vorab die Varianz und den Umfang der Ausführungen der Erzählpersonen darzustellen, ohne die Absicht eine Kategorisierung vorzunehmen, wird zunächst die Einteilung der Bewegungsgrundformen in vier Bereiche von ZIMMER (2011a, S. 1115) vorgestellt.

Tabelle 9: Bewegungsgrundformen nach ZIMMER (2011a, S. 1115)

1	Bewegungen, anhand derer eine Ortsveränderung oder eine Lageveränderung des Körpers erreicht wird (sich bewegen und fortbewegen)	Gehen, Laufen, Springen, Steigen, Kriechen, Krabbeln, Robben, Gleiten, Rollen, Wälzen
2	Bewegungen mit denen Objekte, Geräte und Gegenstände befördert oder in Bewegung versetzt werden	Ziehen, Schieben, Tragen, Werfen, Stoßen, Schlagen, Heben, Drücken, Rollen
3	Bewegungen, bei denen sich das Kind fest stehenden Geräten anpasst und sich an Geräten bewegt	Hängen, Stützen, Schwingen, Drehen, Schaukeln, Springen, Balancieren
4	Bewegungen, bei denen sich das Kind mit Hilfe von Geräten bewegt	z.B. Fahren mit Bobbycar und Dreirad, Rollerfahren, sich auf einem Rollbrett bewegen, später auch Fahrrad fahren und Rollschuh laufen

Zunächst sei darauf hingewiesen, dass alle vier Bereiche in der folgenden Ergebnisdarstellung der Dichotomie ‚Defizitorientierung‘ versus ‚Ressourcenorientierung‘ wiederzufinden sind. Die ersten beiden Bereiche der Bewegungsgrundformen dominieren in den Erläuterungen der Erzählpersonen zur Altersspanne von null bis drei Jahren. Das entspricht der motorischen Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren (vgl. Kapitel 3). Damit wird deutlich, dass der Bildungsbereich Bewegung mit der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen einen anderen Stellenwert erhält. Denn für diese Altersspanne birgt der Erwerb motorischer Kompetenzen eine zentrale Entwicklungsaufgabe. Die Unterschiede in den motorischen Fähigkeiten zur bisher dominanten Altersspanne (drei bis sechs Jahre) sind nicht vergleichbar. Dabei zeichnet sich die Bewegungsentwicklung der Kinder durch individuelle Verläufe aus und ist nicht schematisch linear abzubilden (vgl. Kapitel 3). Dies findet sich als Teilergebnis der vorliegenden Dichotomie wieder. Auf die Betrachtung individueller Entwicklungsverläufe wird jedoch nach der Ergebnisdarstellung der Dichotomie ‚Defizitorientierung‘ versus ‚Ressourcenorientierung‘ eingegangen, da sich diese im Spannungsfeld der dichotomen Motive befindet. Zunächst werden das zentrale Motiv ‚Defizitorientierung‘ und das zentrale Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ mit den jeweiligen Aspekten expli-

¹⁵⁰ Eine ausführliche Darstellung über die motorische Entwicklung findet sich Kapitel 3.

ziert. Literaturbezüge werden in Zusammenhang mit den Analyseergebnissen an adäquaten Stellen der Ergebnisdarstellung eingearbeitet.

Zur Darstellung der Analyseergebnisse der Dichotomie ‚Defizitorientierung‘ versus ‚Ressourcenorientierung‘ wird eine Unterteilung in folgende thematische Schwerpunkte vorgenommen

- das zentrale Motiv ‚Defizitorientierung‘ (Kapitel 9.2.1),
- das zentrale Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ (Kapitel 9.2.2),
- die Problematik einer defizitorientierten Entwicklungsbetrachtung und die Bedeutung der Betrachtung individueller Entwicklungsverläufe (Kapitel 9.2.3)

und werden im Folgenden präsentiert.

9.2.1 Das zentrale Motiv ‚Defizitorientierung‘

Das zentrale Motiv ‚Defizitorientierung‘ deckt eine defizitorientierte Betrachtung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren auf, die auf der Betrachtung von motorischen Kompetenzunterschieden und einem Leistungsvergleich basieren. Dabei stehen nicht die individuellen Entwicklungsfortschritte der Kinder in den ersten drei Lebensjahren im Mittelpunkt, sondern der Vergleich mit Kindern über drei Jahren. Eine defizitorientierte Betrachtung wurde ausschließlich bei der befragten Zielgruppe der Fachkräfte eruiert. Die Analyseergebnisse beziehen sich im Regelfall auf die beobachtbaren Bewegungsabläufe und Bewegungsgrundformen. Die Aussagen der Erzählpersonen kontrastieren einerseits den Prozess des Erwerbs von Grundbewegungskompetenzen und andererseits sowohl das Können dieser Grundbewegungsformen als auch die Vervollkommenheit vielfältiger Bewegungsformen. Das in der Analyse ermittelte zentrale Motiv ‚Defizitorientierung‘ basiert folglich auf den beobachtbaren Kompetenzunterschieden in der Bewegungsentwicklung im Elementarbereich. ZIMMER (2014a, S. 85f) führt zur Beobachtbarkeit der motorischen Entwicklung von Kleinstkindern Folgendes an:

„Diese in den ersten Lebensmonaten im Kleinkindalter beobachtbaren Prinzipien geben einen Hinweis auf die im Vergleich zu Kindern im Vorschulalter manchmal unkoordiniert und »ungeordnet« erscheinenden Bewegungen von Kleinkindern. Tatsächlich sind jedoch in keiner Altersphase die Veränderungen so gravierend und schnell als während der ersten 18 Lebensmonate. In dieser Zeit lernt das Kind, Kontrolle über seine Körperbewegungen zu erreichen, es lernt zu krabbeln, sich aufzurichten, aufrecht zu stehen und sich fortzubewegen“.

Die motorischen Entwicklungsbeschreibungen der Erzählpersonen gründen in der Regel auf einem linearen Zeitmodell und nicht auf die in der aktuellen Fachliteratur beschriebenen Zyklen, die in instabil und kurzfristige bis langfristig-stabile, unterschieden werden, sowie der Erkenntnis individuell-varianter Verläufe motorischer Entwicklung (vgl. Kapitel 3). Die motorischen Fertigkeiten von Kindern zwischen null und sechs Jahren sind sehr unterschiedlich und weisen auf einen großen Zuwachs in der motorischen Entwicklung insbesondere in den ersten drei Lebensjahren hin (vgl. Kapitel 3).

Die im Datenmaterial festgestellten Abtönungspartikel („irgendwie“, „schon“, „noch“, „erst“) und Relativierungen („eine gewisse“, „schon“, „letztendlich“) in Zusammenhang mit

den motorischen Kompetenzen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren untermauern eine defizitorientierte Betrachtung.

Die in dem Interviewmaterial ermittelten Aspekte zum zentralen Motiv ‚Defizitorientierung‘ sind

a) U3 ist unsicher,

b) U3 ist unten

und werden im Folgenden ausgeführt.

a) *U3 ist unsicher*

Kinder in den ersten drei Lebensjahren werden in ihren motorischen Fähigkeiten als unsicher beschrieben. Die Beschreibungen basieren auf den Beobachtungen der befragten Fachkräfte und die motorische Entwicklung setzt in den folgenden Interviewausschnitten hauptsächlich an der selbstständigen Fortbewegung an (vgl. dazu auch Kapitel 9.4). Der Gebrauch der räumlichen Orientierungsmetapher als strukturierendes Element in den Interviewausschnitten verweist auf die von außen beobachtete physikalische Bewegung. Die Unsicherheit der Kinder in den ersten drei Lebensjahren bezieht sich auf den Versuch und das Ausprobieren und steht im Gegensatz zum Können, wie folgende Interviewzitate deutlich machen.

Fachkraft FF02 thematisiert die Diskrepanz zwischen „Suchen“ und „Finden“, d.h. Können, und dazwischen steht der Versuch. *„Sie versuchen den/ Den Halt zu suchen beziehungsweise wenn sie den nicht haben, (..) ein Gleichgewicht zu finden. Irgendwie“* (FF02_U3/11). Die Beschreibung endet mit dem Adverb „irgendwie“ und verdeutlicht die Unsicherheit, die sich auf den Kompetenzrahmen des Kindes bezieht. Im folgenden Beispiel muss „U3“ repetieren, „Ü3“ hingegen nicht: *„(6) Ja, dass halt die Kleinen (..) immer wieder die gleichen Sachen machen müssen, damit sie sich in ihrem Tun sicher werden, und die Großen werden/ Die Großen machen es manchmal einmal und können es dann gleich“* (FF10_U3/42). „Müssen“ impliziert einen Modus des Zwangs und bezieht sich auf den Versuch um Sicherheit in den motorischen Fertigkeiten zu erreichen.

Fachkraft FF07 markiert die Bewegungsentwicklung mit einer defizitorientierten Betrachtung, indem diese eine Bewertung des Erfolges bzw. der Leistung aufgrund von persönlichen Markierungen („erst mal“, „überhaupt“) erhält. Sie setzt bei der Bewegungsentwicklung beim „Krabbeln“ und „Robben“ an und bezieht darauf folgend den vorherigen Entwicklungsschritt („sich nur kullernd“) und den anschließenden („laufen [...] noch mit viel Hinfallen“) mit ein. *„Na ja, je nachdem, in welchem (.) / In welcher Phase sie gerade stecken, was da die Bewegung angeht, ne? Ob sie jetzt krabbeln oder robben oder sich nur kullernd da bewegen oder oft/ ne? Oder eben laufen, aber ganz vorsichtig, oft noch mit viel Hinfallen oder an der Hand oder sich von Gegenstand zu Gegenstand weiterhangeln, also je nachdem oder/ Ne? Sich trauen, dann plötzlich allein/ Einen Gegenstand loszulassen und dann bis zum Stuhl zu gehen, solche Dinge, ne? Also oft, ja, (.) ja, das fällt mir so dazu ein, was wir so beobachten“* (FF07_U3/11). Die Bewegungsentwicklung findet in Phasen statt („in Phase stecken“) und die Entwicklung scheint automatisch abzulaufen (Zeigepartikel „da“). In der jeweiligen Phase (Gefäßmetapher) liegt die Agentivierung beim Kind (Verwendung rückbezüglicher Verben). Für das Erreichen einer neuen Phase liegt die Agentivierung nicht beim Kind. Wenn das Kind in einer weiteren Entwicklungsphase „steckt“, entstehen „dann plötzlich“ andere Möglichkeiten. „Sich trauen“ wird mit riskieren gleichgesetzt. Wobei das Wort „zu“ in Verbindung mit Grundformen der Verben benutzt wird, die nicht durch das Kind näher bestimmt sind. Das untermauert die Ein-

stellung von Fachkraft FF07, dass die motorische Entwicklung unabhängig vom Kind stattfindet.

In dem folgenden Interviewausschnitt wird die Unsicherheit der Kinder in den ersten drei Lebensjahren mit dem Wortfeld: „versuchen, tapsig, unkoordiniert“ markiert. *„Wenn sie schon laufen können, dann laufen sie gern. So ist meine Beobachtung gewesen oder IST meine Beobachtung, (.) wenn sie noch nicht laufen können, versuchen sie sich hochzuziehen und (.) an Gegenständen langzuhangeln oder Kontakt zur Erzieherin zu suchen und laufen gern mit der Betreuungsperson mit, ansonsten ist Krabbeln/ Manchmal sieht es sehr tapsig aus und, ja, es ist eigentlich auch noch recht unkoordiniert ganz, ganz, ganz oft. (.) Ja. (.) Ja, ansonsten probieren sie alles Mögliche aus, raufkommen, wo man raufgehen kann, reinsteigen, wo man reinsteigen kann, (..) durchkriechen, wo man durchkriechen kann, also das sind so meine Erfahrungen, die ich gemacht hab, was ich beobachten hab“* (FF02_U3/9). Auch hier wird ein Kompetenzvergleich bezüglich der Bewegungsgrundform des Laufens thematisiert, der sich auf die Pole „noch nicht können“ und „können“ bezieht. Dazwischen steht der Versuch, der von Unsicherheiten geprägt ist. Die Agentivierung in den Beschreibungen zur Bewegungsentwicklung liegt im obigen Textsegment beim Kind. Das Vergnügen der Bewegung scheint davon abhängig zu sein, ob es möglich ist, d.h. die Kompetenz erworben wurde. Eine Ausnahme gibt es, wenn die Fachkraft die Unsicherheit ausgleicht („laufen gern mit der Betreuungsperson mit“). Das wiederum bestätigt die Vermutung, dass das Vergnügen beim Versuch ausbleibt. Der Versuch ist an den Rahmen des eigenen Vermögens geknüpft („durchkriechen, wo man durchkriechen kann“). Die Bewegung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren erhält eine räumliche Komponente (Orientierungsmetapher Raum), was mit der in den Analyseergebnissen generierten selbsttätigen Bewegung in Kapitel 9.4 übereinstimmt.

Auch Fachkraft FF04 kontrastiert die Bewegungskompetenz der Kinder. Auf der einen Seite stehen das Risiko, die Gefahr und der Schmerz und auf der anderen Seite das Vergnügen und der Spaß: *„Wenn wir ausrutschen, dann bewegen wir uns auch, aber das tut weh, und wir bewegen uns und wollen lachen und Spaß haben“* (FF04_U3/70). In der Beschreibung nimmt Fachkraft FF04 die Perspektive der Kinder ein („wir“).

Fachkraft FF12 setzt bei der motorischen Entwicklung ebenfalls bei der selbstständigen Fortbewegung an. Die Unsicherheit der Kinder in den drei Lebensjahren verknüpft sie mit der Bewegungssozialisation im Elternhaus und stellte diese in Bezug zur Geschwindigkeit: *„Ja, Robben, Krabbeln, Laufen (lachen), das ist so das Erste, (..) was fällt mir dazu ein. (6) Ich glaube auch da, dass in den ersten drei Lebensjahren vielfach Bewegung eingeschränkt ist heutzutage, dadurch/ Dadurch, dass die Kinder häufig von A nach B gefahren werden, im Auto-Maxi-Cosi zu sitzen, im Kinderwagen zu sitzen und durch die Gegend gekarrt zu werden, die müssen VIEL später anfangen, selbstständig zu laufen, also viele Eltern haben einfach nicht mehr die Geduld, glaub ich, mit den Kindern sich zu bewegen und sich DEREN Tempo anzupassen, (.) das erleb ich im Kindergarten auch immer häufiger, dass dann auch noch Vierjährige im Kinderwagen sitzen, obwohl der Weg irgendwie eine Straße weiter ist, der Nachhauseweg, (...) gut. Aber wir waren bei bis drei Jahren, (..) ja, da gehört einfach auch häufig dazu (lachen), dass irgendwelche Unfälle passieren, dass es Macken und Beulen gibt und blaue Flecken, (..) ich empfinde vielfach ganz viel UNSicherheit bei den ganz Kleinen, gerade so im Gleichgewichtsbereich halt erleb ich das immer wieder, dass die (..) ja, sehr unsicher sind und sehr viel stolpern, fallen (..) und sich auch so im freien Gelände häufig gar nicht trauen, in den Sand reinzugehen, das ist was, was ich immer mal wieder beobachte, (.) die brauchen oft viel mehr Zeit dafür, einige Kinder fassen den Sand nicht mal mehr mit den Händen an, das gibt es auch immer wieder, dass die so eine/ So eine (unv.)*

Überempfindlichkeit haben und das gar nicht haben können“ (FF12_U3/134). Die motorische Entwicklung ist auch hier geprägt von Unsicherheiten und Versuchen. Der zeitliche Aspekt bezieht sich auf Bedarfe der Kinder, welche durch folgendes Wortfeld beschrieben wird: „Geduld“, „eigenes Tempo“, „brauchen Zeit“. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Bewegungsentwicklung der Kinder auf dem eigenen Kompetenzerwerb basiert, jedoch die Umwelt diesen entscheidend beeinflussen kann. Im obigen Textausschnitt wird der Einfluss der Eltern auf die Bewegungssozialisation zur Sprache gebracht, an dem Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen anknüpfen müssen (vgl. dazu auch Kapitel 9.4).

Auch Fachkraft FF02 beschreibt, dass Fachkräfte immer an der vorherigen Bewegungssozialisation des Kindes anknüpfen und erweitert die Bewegungssozialisation im Elternhaus um die in der Krippe: *„(4) In der Arbeit. (...) Also, wenn die Kinder aus der Krippe oder von zu Hause kommen mit zweieinhalb, drei Jahren, dann sind sie meistens weniger leistungsfähig, würde ich mal so sagen. Sie stolpern oft, sie fallen, sie haben gar keine Lust jetzt mal einen Kilometer zu laufen. Und/ Aber je stetiger wir sie mit miteinbeziehen und diese dienstags/ Dieser Dienstags-sporttag und der Donnerstag, der der Waldbewegungstag auf/ Wenn man das so sagen will. Da sind schon nach/ Nach kurzer Zeit ist da schon zu merken. Okay. Erstmals werden sie widerstandsfähiger auch. Also die Schnoddernase ist nach einem halben Jahr eigentlich nicht mehr da. Und (...) sie sind sicherer auf den Beinen, die trauen sich mehr zu, sie schreien weniger um Hilfe (lachen). Und ja, das sind eigentlich auch schöne Erfahrungen, die ich machen kann, die man so beobachten kann, die man dann mitbekommt“ (FF02_0-6/32). In der Einrichtung von Fachkraft FF02 werden Kinder unter drei Jahren schon seit vielen Jahren aufgenommen, unabhängig von dem gesetzlich festgelegten Betreuungsausbau. In der Einrichtung werden seit Einstellungsbeginn von Fachkraft FF02 drei Gruppen betreut: eine mit Kindern unter drei Jahren und zwei sogenannte Kindergartengruppen. Sie arbeitet hauptsächlich in der Gruppe mit Kindern von drei bis sechs Jahren. Fachkraft FF02 kritisiert im obigen Interviewausschnitt, dass die frühe Bewegungssozialisation keinen Leistungsanspruch habe („weniger leistungsfähig“) und begründet darin die Ausprägung von Unsicherheiten. Sie verknüpft sportliche Aktivität mit einer gesundheitlichen Komponente („widerstandsfähiger“, „Schnoddernase“). Kinder unter drei Jahren scheinen Betreuung und Hilfestellungen zu fordern. Ein Leistungsanspruch in der Bildung, Betreuung und Erziehung ist, nach Auffassung von Fachkraft FF02, für die Entwicklung der Kinder förderlich (vgl. dazu auch Kapitel 10). Die feste Angebotsstruktur scheint sich aber nur auf die Altersspanne der älteren Kinder zu beziehen, wie im folgenden Interviewausschnitt ersichtlich wird: *„[...] Und meiner/ Ja, in meiner Gruppe haben wir auch die Regel "Alles wo sie selber rankommen, das dürfen sie auch". Und da dürfen sie dann auch weitermachen, aber wo ich sie hinhängen muss, da sind sie dann noch nicht so weit. Und darum, gut, wir haben es Gott sei Dank gegeben, dass auch die Kleinsten klettern können. Schon dass die ankommen und/ Ja, es muss einfach reizvoll sein für die Kinder. Ja und nicht so ,Ah, das/ Da komme ich ja eh nicht ran.' Also nicht auf Höhe der Erwachsenen oder Älterer sein, sondern wirklich für jeden greifbar sein. Ja und darum auch tägliche Dinge, die man zur Verfügung hat Stühle, (...) Stäbe, Reifen. Ne, das/ Matten, einfache Matten, wo sie hüpfen können. Oder ein ein Hüpfegummi. Oder diese Kreide, dass man aufmalen kann. Ein Schneckenhaus oder so ein so ein Hüpfspiel. Ne? (...) Wenn es da ist, wird es genutzt. Ich muss den Kindern erstmal zeigen. ,Okay, so was gibt es'. Ja wenn da natürlich kein kein Schneckenhaus auf auf dem Pflaster aufgemalt ist, (...) woher sollen sie wissen ,Okay, dass man sowas machen kann'. Ja? Wenn ich denen aber den Impuls gebe oder das aufmale, vielleicht selber vorrennen, kommen die ersten hinterher und dann kommen nachher die ganz Kleinen auch. Ja, und die Großen sagen dann ,Okay, das reicht mir**

jetzt hier. Ich brauche was Stärkeres. Ich brauche einen stärkeren Reiz. (schmunzeln) Das ist mir jetzt hier zu BABYHAFT. ' Und dann sind die Kleinen, die haben die Großen beobachtet, und die rennen dann hinterher und und rennen wieder zurück und dann nehmen sie sich selbst ein Stück Kreide und und zeichnen sich selbst das auf. Ja? Auch das ist ja schon Bewegung. Ne? Ob sie das nun im im Entengang machen oder ob sie da langkrabbeln. Ja. Aber es ist ein Anreiz. Oder so ein so ein Hüpfgummi. Ja, wenn der zwischen zwei Stühlen gespannt ist. Die Großen machen und die nehmen den Gummi immer höher und springen da und probieren aus "Was kann ich da noch machen?". Und die Kleinen gucken und kommen dann auch ran und versuchen dann auch reinzuspringen. Und Gott sei Dank ist das ein Gummi (lachen). Also man fällt nicht gleich auf die Nase. Und ärgern sich dann natürlich "Mhhh, schon wieder hängt dieser Gummi und ich bin da nicht rübergekommen". Ah, sie bleiben dann dran. Das/ So sollte eigentlich das sein“ (FF02_0-6/64). Auf dem Außengelände treffen die Gruppen von Kindern unter drei Jahren und Kindern von drei bis sechs Jahren aufeinander. Das Bildungsverständnis von Fachkraft FF02 setzt den Fokus auf Generationen, d.h. Jüngere lernen von Älteren und die jüngere Generation benötigt „Impulse“ zum Nachmachen. Das Entwicklungsverständnis ‚Lernen am Modell‘ bezieht sich auf beide Altersspannen, wobei Fachkraft FF02 den älteren Kindern Impulse setzt und die Kinder in den ersten drei Lebensjahren die Bewegungshandlungen älterer Kinder imitieren (vgl. dazu auch Kapitel 9.3). Eine defizitorientierte Betrachtung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren bezieht sich auf das Können der Kinder („Ich brauche einen stärkeren Reiz. Das ist mir jetzt hier zu BABYHAFT“, „Auch das ist ja schon Bewegung. Ne? Ob sie das nun im im Entengang machen oder ob sie da langkrabbeln“). Dabei überträgt sie ihre Einstellung auf die älteren Kinder, was durch die Übernahme der Perspektive der älteren Kinder deutlich wird. Im folgenden Textsegment von Fachkraft FF02 wird nochmals der motorische Leistungsvergleich zwischen den „Älteren“ und den „Kleinen“ deutlich: „(4) Ja, die Älteren können sich mehr bewegen. Die können sich flinker bewegen. Die können sich koordinierter bewegen, sicherer, auch im Gangbild, (.) in/ In Techniken, in Wurftechniken oder so, ach ja, das machen die Kleinen übrigens auch noch, die werfen auch ganz gerne mit Steinen. (beide lachen) Oder mit Bällen, Bälle rollen. Ja, das sind auch so die ersten Erfahrungen, die sie/ (.) Windelrutscher noch machen so, einem Ball hinterher oder einen Ball so auf den Beinen und dann halt weglassen. Ja, bei den Älteren ist das halt alles etwas sicherer. Etwas koordinierter“ (FF02_U3/41).

Im folgenden Interviewausschnitt unterscheidet Fachkraft FF08 zwischen Kindern unter drei und Kinder ab drei Jahren: „So die Kleinen, dieses Kommen und Liegen, und wenn sie dann drei Jahre sind und wechseln, dann sind das fertige Menschen sozusagen, ne? Die haben laufen gelernt, die haben sprechen gelernt, die haben sich sel/ Die Selbstständigkeit ist ganz groß“ (FF08_U3/17). Die motorische Entwicklung der Kinder unter drei Jahren scheint ‚einfach so‘ zu geschehen, ohne Einfluss von außen. Fachkraft FF08 beginnt in ihren Beschreibungen mit „dieses Kommen und Liegen“ und ab drei Jahren sind Kinder dann „fertige Menschen“, da diese laufen und sprechen können und selbstständig sind. Die Erläuterungen bezüglich der zwei Gruppen von Kindern fallen auch in ihrem Umfang unterschiedlich aus. Fachkraft FF08 beschreibt eine grundsätzliche Bewegungsunsicherheit bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren, wie folgendes Zitat illustriert: „(5) Die Entwicklung der Bewegung ist sehr unterschiedlich bei den Kindern in diesem Zeitalter, (...) ja, unsichere Bewegung sowieso von den Kleinen, ne? Und (...) ja, teilweise auch Unsicherheit durch/ (.) Ja, durch/ Durch die Eltern, die auf Vorsicht hinweisen und (...) ja, die Beinstellung teilweise auch noch bei den Kleinen, wenn die lange Windeln getragen haben, sieht man das oder auch/ Bei uns auch in Hinblick auf die (.) Herkunft des Kindes, wir haben sehr viele Kinder mit Migrationshintergrund und afrikanische Kinder zum

Beispiel bewegen sich ganz anders, die haben meistens die Beinstellung so o-beinmäßig noch, weil die oft auf der Hüfte getragen oder im Tuch auf dem Rücken noch teilweise sogar auch zu Hause, also das sieht man dann ganz oft und (.) ja, andere Kinder werden sehr lange im Wagen gefahren, bei denen merkt man dann, dass sie sehr/ Eher später laufen und/ Und sich unsicherer bewegen, und andere, die/ Ja, die eben da zu früh angehalten werden, sich zu bewegen un/ Und sich selbstständig da zu bewegen, die sind auch sicherer und/ Ja, haben mehr Freude auch an der Bewegung. (.) Also das ist schon zu beobachten, ja“ (FF08_U3/4). Bewegungsfreude verbindet Fachkraft FF08 mit Sicherheit und Können in der Grundbewegungsform des Laufens. Zudem beschreibt sie die Bewegungssozialisation im Elternhaus als hinderlich für Kinder unter drei Jahren, wenn dort kein Freiraum für selbsttätige Bewegungen gegeben ist. Auch in dem folgenden Interviewausschnitt beschreibt Fachkraft FF08 Kinder unter drei Jahren als unsicher und stellt einen Zusammenhang zur Bewegungssozialisation im Elternhaus her (vgl. dazu auch Kapitel 9.4). „(9) Also ich denke, wenn/ Wenn so die Grundlagen für (.) Beweglichkeit oder auch für sich trauen in dem/ In den ersten drei Jahren geschaffen sind, dann fällt es den Kindern leichter, (..) dann/ Dann zwischen Drei und Sechs eben noch mehr sich zu bewegen oder/ Oder Ängste auch zu überwinden oder so was, ich glaube, das ist so ganz wichtig, was so in den ersten drei Jahren passiert mit den Kindern, [...] sieht man dann schon, wer hat Angst, wer kriegt immer von zu Hause stopp, mach das nicht, sei vorsichtig oder wer/ Bei wem ist das auch gefordert und gefördert worden, ne? Und die sind dann viel/ Viel offener für Bewegung und trauen sich mehr und man kann dann eben sehen, die lernen dann auch/ Auch mit vier Jahren schon Fahrradfahren ohne Stützräder und andere, die eben immer im Kinderwagen saßen bis Drei, na ja, die brauchen dann oder schaffen es gar nicht bis zur Schule“ (FF08_U3/24). Die Ausprägung von Unsicherheiten scheint in den ersten drei Lebensjahren stattzufinden und mit der Unsicherheit der Eltern und den daraus resultierenden Rahmenbedingungen für selbsttätige Bewegungserfahrungen zu korrelieren.

Den Analyseergebnissen entsprechend, hat die Unsicherheit in der Bewegung Auswirkungen auf die weitere Ausbildung von Bewegungskompetenzen im Elementarbereich. Die Zuschreibung von Unsicherheiten der Kinder in ihren selbsttätigen Bewegungshandlungen steht im Wechselverhältnis zum ‚Zutrauen‘ und infolgedessen auch zum Vertrauen, das Eltern und Fachkräfte dem Kind entgegen bringen. In den obigen Interviewausschnitten bleiben Beschreibungen zu einer Bindungsbeziehung zwischen Fachkraft und Kind nahezu aus. In der Fachliteratur wird diese als Voraussetzung beschrieben, damit ein Kleinstkind überhaupt explorieren kann (vgl. Kapitel 9.5). An dieser Stelle bleibt offen, inwiefern die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind mit dem zentralen Motiv ‚Defizitorientierung‘ korreliert.

b) U3 ist unten

Der ermittelte Aspekt ‚U3 ist unten‘ deckt in der mikrosprachlichen Feinanalyse die Orientierungsmetapher des Raums in Bezug auf die motorische Entwicklung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren auf. Auch hier wird eine defizitorientierte Betrachtung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren ersichtlich, die auf einem Leistungsvergleich basiert und durch Abtönungspartikel („schon“, „noch“, „erst“) markiert ist. Der Leistungsvergleich zwischen den Kindern in der Kindertageseinrichtung basiert auf der vertikalen Achse und ist abhängig von den Bewegungskompetenzen dieser. Die Beschreibungen zur motorischen Entwicklung setzen auch hier an der selbstständigen Fortbewegung an. Der Aspekt ‚U3 ist unten‘ wurde aus-

schließlich bei den befragten Fachkräften eruiert und steht in einem Zusammenhang zur selbsttätigen Bewegung (vgl. dazu auch Kapitel 9.4).

Im folgenden Interviewausschnitt wird der Aspekt ‚U3 ist unten‘ von Fachkraft FF09 beschrieben. Kinder in den ersten drei Lebensjahren bewegen sich „noch“ auf dem Boden und als Vergleichskomponente wird das Klettern herangezogen. Das Wort „selber“ betont nachdrücklich, dass nur die im Bezugswort genannte Personengruppe, d.h. Kinder in den ersten drei Lebensjahren, gemeint ist. *„(5) Spontan fällt mir gerade ein, dass/ Dass so die U3-Kinder sich ja noch viel so auf dem Boden selber bewegen und die über Dreijährigen ja schon so in die Höhe gehen, ne? Da kommt so dieses Klettern und in Bäume klettern und auf dem Klettergerüst, und das ist so (.) / So ein ganz starker Aspekt, finde ich so, und (.), ja, die U3-Kinder machen ja erst mal so selber ihre Erfahrungen. Mit dem Laufen, mit dem Rennen, (.) auch über verschiedene Ebenen, aber das sind ja erst kleinere Ebenen“* (FF09_U3/31). Kinder in den ersten drei Lebensjahren brauchen demzufolge ausreichend Erfahrung, um über Wiederholen motorischer Fertigkeiten zur Bewegungskompetenz zu gelangen. Die Höhe und das Klettern werden als „starker Aspekt“ beschrieben, welcher mit einer Persönlichkeitsmarkierung von Fachkraft FF09 versehen wird („finde ich so“). Die Agentivierung in der Ausführung von Bewegungshandlungen und der motorischen Entwicklung liegen beim Kind. So auch nach Auffassung von Fachkraft FF08: *„Dieses ganz unterschiedliche Lernen, ne, von Null bis Drei dieses Aufstehen, Laufen, Krabbeln, diese ganzen Grundlagen, und dann von Drei bis Sechs so dieses Verfeinern eigentlich. Schnell rennen, hochklettern, tief springen und eben diese ganzen anderen Sachen noch lernen/ Was weiß ich, Seilspringen, Hula Hoop machen und Fahrradfahren und Inliner und was sie dann eben alles machen, ne, und ich denke, das ist so“* (FF08_U3/24). Fachkraft FF08 setzt den Erwerb von motorischen Kompetenzen in ein Wechselverhältnis zum Explorationsverhalten der Kinder: *„Wenn sie eben noch nicht so beweglich sind, können sie nicht so viel entdecken, sind aber neugierig, wollen das eigentlich unbedingt“* (FF08_U3/21). Kinder erfahren eine Einschränkung, wenn sie noch nicht laufen können. *„Sie kamen und die saßen dann eben und konnten nicht weg und hm und heulen dann und wollen und so, ne? Und dann diese/ Diese Freude, dieses Erleben, jetzt kann ich das auch und sind ganz stolz eigentlich und können dann eben noch mehr los und (.) dann ist es auch noch mal so ein Schub für die Entwicklung, dann sieht man das, wie schnell alles auf einmal geht, ne, auf einmal (.) laufen sie so ein bisschen holprig, auf einmal rennen sie sogar“* (FF08_U3/22). Die Bewegungsfreude setzt Fachkraft FF08 an die Grundbewegung des Laufens an.

Fachkraft FF06 bezeichnet Kinder in den ersten drei Jahren als „erdverbunden“. Diese Zuschreibung erhalten Kinder in den ersten drei Lebensjahren, da sie, nach Auffassung der Erzählperson, hauptsächlich auf dem Boden sitzen. *„Das ist ja, wie gesagt, die sind noch meiner Meinung nach sehr erdverbunden, und von daher ist das ja immer eine/ Ich sage mal, das ist schon eine halbe Gymnastik, die sie praktisch auf dem/ Deswegen möglichst viele Teppiche oder wir haben auch eine große Matratze noch bei uns oben liegen, und wir haben oben auch in der Kuschelecke eine große Matratze, also wo sie sehr gerne/ Sie sind mehr erdverbunden, die sitzen nicht so unglaublich nur auf den Stühlen. Das machen sie zwar auch, aber im Prinzip sitzen die auch ganz gerne mal auf der/ Auf dem Boden“* (FF06_U3/76). Fachkraft FF06 schlussfolgert eine konzeptionelle Anpassung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern dieser Altersspanne, erläutert dies jedoch nicht näher mit Ausnahme verschiedene Sitzunterlagen für den Boden. *„[Also] ich denk mal, das ist schon groß, und deswegen finde ich es auch wichtig, dass die eben möglichst viele verschiedene Sitzmöglichkeiten haben oder Bewegungsangebote“* (FF06_U3/78).

Fachkraft FF12 beschreibt ebenfalls die Bodennähe der Kinder in den ersten drei Lebensjahren, welche an die Grundbewegung des Krabbelns gekoppelt ist und kontrastiert diese mit der Höhe und dem Klettern. Hierfür benötigen Kinder, laut Aussage von Fachkraft FF12, körperliche Kraft: *„Mhm, (...) ja, die bewegen sich schon also vielfach auf dem Boden zunächst mal, das ist erst noch mal ganz wichtig, also das ist aber auch Grundlage so bei uns eigentlich in der Einrichtung, dass wir sagen, die brauchen einfach die Bodennähe und (...) müssen/ Trotz alledem gibt es eine Spielerhöhung, also so ein Podest, wo sie einfach das Klettern üben können, dass sie rückwärts runtergehen können, (...) ja, es gibt/ Es gibt eine schräge Ebene, wo man einfach halt gucken kann, dass sie so ein bisschen Kraft überhaupt erst mal entwickeln, (...) in der U3-Gruppe selbst gibt es halt eben auch nur (...) zwei Tische (lachen), den einen zum Frühstück und den anderen eben zum Malen, und (...) die U3-Gruppe hat eben auch Kinder im Alter von/ Von bis zu vier Jahren. Sodass da natürlich unterschiedliche, ja, Anforderungen erfüllt werden müssen, so, (...) und das/ Das Hochziehen und auf Stühle ziehen und Krabbeln und Hochkrabbeln, das gehört natürlich schon auch dazu, das lernen die eben auch, (...) aber es findet viel auf dem Boden statt. Viel krabbelnd“* (FF12_U3/142). Fachkraft FF12 verknüpft die Bewegungsentwicklung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren mit dem Raum und der materiellen Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und die Agentivierung in der motorischen Entwicklung liegt eindeutig beim Kind. Dem liegt das Verständnis zugrunde, dass sich Kinder in Relation zu den vorhandenen Umweltbedingungen entwickeln, und wird mit der Verwendung der Begriffe „entwickeln“ und „lernen“ untermauert. Eine Fachkraft scheint für die Bewegungsentwicklung keine interaktive Rolle einzunehmen, sondern sie bleibt in der Beobachterrolle („gucken“) und stellt die „Anforderungen“. Auch in dem obigen Interviewzitat wird kein Bezug zur Fachliteratur oder entwicklungspsychologischen Modellen herangezogen, sondern das Wissen basiert auf dem Kollektiv der Fachkräfte („bei uns“, „wir sagen“) und wird zugleich abgeschwächt („eigentlich“) und das einzelne Kind verschwindet in der Gruppe der Kinder in den ersten drei Lebensjahren *„die brauchen einfach die Bodennähe und (...) müssen“*. Die Begriffe „müssen“ und „Anforderung“ als auch der Zusammenhang von „Üben“ und dann „Können“ zeigen den Bezug zur Leistung und zur Bewegungskompetenz auf. Eine defizitorientierte Betrachtung wird aufgrund der vielfältigen Abtönungspartikel („schon“, „zunächst“, „noch“, „erst“, „halt eben“, „eben“) dokumentiert.

Nach Auffassung von Fachkraft FF09 sind alle Tätigkeiten der Kinder in den ersten drei Lebensjahren in Bewegungsaktivitäten eingebettet, d.h. sie erfahren Bewegung als Folge des Tuns an sich selbst (vgl. dazu auch Kapitel 9.1). In Abgrenzung dazu steht die Konzentration, die den älteren Kindern zugeschrieben wird. *„Ja, eigentlich erleben die Kinder ja alles, (...) was sie so machen, mit Bewegung, (...) auch wenn es jetzt nur das Malen ist, sage ich mal, am Tisch, ne? Sind sie ja (...), ja, mit ihren/ Mit ihren Armen in Bewegung, die rutschen ja noch viel hin und her, diese Konzentration ist ja auch noch nicht da, (...) ja, dann auch gerade so dieses Bauen und auch mit Autos spielen, findet alles auf dem Boden statt, wo halt dieses Krabbeln und Rutschen ja auch im Vordergrund steht, das hat ja auch/ Ist ja auch alles/ Die sind halt immer in Bewegung, ne? (...) Ja“* (FF09_U3/60). Die meisten Tätigkeiten finden ‚unten‘ auf dem Boden statt und sind ebenfalls mit den Grundbewegungskompetenzen „Krabbeln und Rutschen“ der Kinder verknüpft. Auch in dem obigen Interviewausschnitt wird eine defizitorientierte Betrachtung deutlich, die auf dem Vergleich mit älteren Kindern beruht („noch“).

In der Ergebnisdarstellung zum Aspekt ‚U3 ist unten‘ werden strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen angesprochen, die auf die Aufnahme von Kindern unter drei

Jahren zurückzuführen sind und sich auf die ‚Bodennähe‘ von Kleinstkindern beziehen. Eine defizitorientierte Betrachtung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren, basiert auch hier auf einem Leistungsvergleich zwischen den Kindern in der Kindertageseinrichtung und basiert auf der vertikalen Raumachse. Da keinerlei Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern aufgeführt werden, sondern das Bild des sich selbst entwickelnden Kindes vorzufinden ist, steht der Aspekt ‚U3 ist unten‘ auch in Verbindung zur Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ (Kapitel 10.2).

9.2.2 Das zentrale Motiv ‚Ressourcenorientierung‘

Das zentrale Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ wurde bei beiden befragten Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende) eruiert. Eine ressourcenorientierte Betrachtung ist in den Analyseergebnissen mit der Bildsamkeit und der Wahrnehmung von Entwicklungsfortschritten der Kinder in den ersten drei Lebensjahren verbunden. Das zentrale Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ hebt die großen Entwicklungsschritte von Kindern in den ersten drei Lebensjahren hervor, welche in der motorischen Entwicklung der Altersspanne von null bis drei Jahren auch visuell wahrzunehmen sind. Im Gegensatz zum zentralen Motiv ‚Defizitorientierung‘ wird die Aneignung vielfältiger Bewegungsformen in dem jeweiligen altersangemessenen Entwicklungsniveau anerkannt und es werden die Entwicklungsfortschritte hervorgehoben. Dies entspricht dem Theoriewissen zur motorischen Entwicklung, die durch die Prinzipien der Differenzierung und der Integration gekennzeichnet ist (vgl. u. a. ZIMMER, 2004). Zur motorischen Entwicklung wird in Kapitel 3 herausgestellt, dass Kinder in den ersten drei Lebensjahren infolge von instabilen Bewegungshandlungen die Grundbewegungsformen erwerben und sich stabile Bewegungshandlungen aneignen. Diese Betrachtung unterstützt unter anderem SACHER (2011, S. 5): „Lernen ist die aktive Auseinandersetzung eines Individuums mit der Welt und den Dingen mit dem Ziel, ein Konstrukt aufzubauen, das das Individuum in einen stabilen Zustand versetzt“.

Im zentralen Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ steht die motorische Entwicklung nicht nur in Bezug zur instrumentellen bzw. funktionalen Bedeutung von Bewegung, wie im zentralen Motiv ‚Defizitorientierung‘, sondern vielmehr in Zusammenhang mit der persönlichen und sozialen Bedeutung von Bewegung¹⁵¹ und infolgedessen einer ressourcenorientierten Betrachtung – zum Teil auch aus der Perspektive des Kindes –, wie die folgenden Interviewergebnisse mit Originalzitaten verdeutlichen.

So beschreibt Fachkraft FF11, dass die Entwicklungsschritte der Kinder unter drei Jahren mit den Augen wahrnehmbar sind. Sie grenzt dies für diese Altersspanne ein („da“, „noch“): „*Da sind die ganzen Entwicklungsschritte noch ganz deutlich sichtbarer, und es tut sich jede Woche was*“ (FF11_U3/52). Fachkraft FF11 arbeitet in einer Krippengruppe mit Kindern von null bis drei Jahren und hat zuvor mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren gearbeitet.

Auch die befragten Lehrenden betonen die motorischen Entwicklungsfortschritte der Kinder in den ersten drei Lebensjahren und beziehen diese in den Vergleich zur gesamten Lebensspanne ein, wie folgendes Zitat illustriert: „*Was mir als erstes einfällt, ist natürlich die Entwick-*

¹⁵¹ Vgl. dazu auch die Bedeutungsdimension der Bewegung in Kapitel 3

lung, die die Kinder da machen, die sehr (.) im Vergleich zum übrigen Leben sozusagen, in der übrigen Lebensspanne in den ersten Jahren ganz (.) stark ist und sehr gut zu beobachten ist und quasi da in ganz kurzer Zeit riesige Entwicklungsschritte gemacht werden“ (HSCHL2_U3/2). Die Entwicklungsschritte der Kinder werden mit Attributen „stark“ und „riesig“ untermauert. Lehrperson HSCHL2 hat die motorische Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren auch in der Primäruntersuchung betont: „Die motorische Entwicklung im allerersten Lebensjahr ist ja enorm. Also so groß, so eine große Entwicklung in so kurzer Zeit, wie nie wieder im Leben und bringt das Kind natürlich auch zu einer enormen Selbstständigkeit und zur Vergrößerung seines Bewegungsradiuses usw.“ (HSCHL2_0-6/37). Der Begriff „enorm“ verstärkt die außerordentlichen Entwicklungsschritte von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Des Weiteren stellt Lehrperson HSCHL2 einen Zusammenhang zu den persönlichen Möglichkeiten aus der Perspektive des Kindes her, so dass bei der beobachtbaren motorischen Entwicklung nicht die instrumentelle bzw. funktionale Bedeutung von Bewegung im Vordergrund steht. Hierbei thematisiert sie den Fortschritt in der motorischen Entwicklung als Voraussetzung für die Selbstständigkeit und die räumliche Erweiterung für das Explorationsverhalten des Kindes.

Lehrperson HSCHL5 betont ebenfalls die ersten drei Lebensjahre und stellt einen Bezug zur motorischen Entwicklung heraus: „Mhm, (..) ja. (..) Ja, gut, also mir fällt dazu ein, dass die ersten drei Lebensjahre natürlich enorm wichtig sind, weil da (.) Bewegungsformen, Bewegungspotenziale, Bewegungs-/ Ja, -kompetenzen erworben werden in vielerlei Hinsicht“ (HSCHL5_U3/2). Lehrperson HSCHL5 argumentiert aus einer persönlichen Perspektive und ist fachlich jedoch unspezifisch. Das Wort „Hinsicht“ weist auf etwas Sichtbares, visuell Erkennbares hin.

Lehrperson HSCHL3 stellt das „Ausprobieren“ und die Wiederholung von Bewegungshandlungen als zentrale Aspekte für den Erwerb von Grundbewegungskompetenzen dieser Altersspanne heraus: „(..) (räuspern) (.) Also ausprobieren, (.) denke ich, das ist ein zentrales Entwicklungsthema und (.) Erfahrungen sammeln und natürlich auch (..) Erfolge erleben, auch Misserfolge erleben, um es dann noch mal neu zu probieren, also (.) so Wiederholungen sind da extrem wichtig so in der Altersspanne (.) und dass sie dabei halt auch unterstützt werden, dass sie es wiederholen KÖNNEN und nicht so, ach, du kannst das nicht, du bist noch zu klein oder so, sondern (..) komm probier es noch mal oder/ Ja, dass es einfach genug Möglichkeiten gibt, dass sie/ (.) Die Kinder sind ja, find ich, sehr ausdauernd, also die/ Die würden das, denk ich, schon immer wieder ausprobieren, und dass sie da Freiraum für haben. Also ich denke, ein zentrales Thema ist wirklich in der Altersspanne probieren, probieren, probieren und Neues auch anbieten und Neues entdecken. (.) So“ (HSCHL3_U3/13). Hier kann an PIAGET (1975) angeknüpft werden, auf den im späteren Verlauf des Kapitels noch näher eingegangen wird. Er definiert in seiner Entwicklungstheorie zwei Adaptionsmechanismen: Assimilation (Aufnahme von Erfahrung) und Akkomodation (Anpassung an die Erfahrung) (vgl. EBD., S. 412). Demzufolge ist auch die sensomotorische Entwicklung des Kindes ein Prozess, indem Säuglinge beginnen sich Erfahrungen einzuverleiben (vgl. GONZALEZ-MENA & WIDMEYER-EYER, 2014, S. 261). Die Koordination verschiedenster bewegungsbezogener Körpererfahrungen beginnt bereits im Säuglingsalter (vgl. EBD. S. 253). Erfahrungen von Bewegungsschemata erzielen in Phasen des Einübens und Wiederholens an Stabilität, werden an neue Situationen angepasst und gewinnen an Komplexität. Kinder passen sich durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt an diese an. Lehrperson HSCHL3 betont hierzu, dass Kinder die Möglichkeit für ihr intrinsisch motiviertes Üben von Grundbewegungsformen erhalten sollten. Hierfür stellt sie einen Bezug

zur persönlichen Einstellung der Fachkraft, die nicht dem zentralen Motiv ‚Defizitorientierung‘ entsprechen sollte, als auch zum institutionellen Rahmen der Kindertageseinrichtung her. In diesem Zusammenhang wird eine Verbindung mit der generierten Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ ersichtlich, in denen ebenfalls Fachkräfte als relevante Instanz für selbsttätige Bewegungshandlungen generiert werden, indem sie diese ermöglichen oder beschränken (vgl. Kapitel 9.4). Die Bedeutsamkeit des Lernens durch systematisches Üben untermauert Lehrperson HSCHL3 durch Persönlichkeitsmarkierungen („*ich denke*“, „*find ich*“) und der Betonung in der Einleitung als auch am Ende des Interviewausschnitts.

Nach der allgemeinen Einführung in das zentrale Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ werden im Folgenden die ermittelten Aspekte zu diesem:

- a) Bewegungsentwicklung in Verbindung mit Wirksamkeitserfahrungen und Exploration,
- b) Bewegungsentwicklung in Verbindung mit der Ausbildung kognitiver Strukturen und Lernen,
- c) Bewegungsentwicklung in Verbindung mit der Sprachentwicklung
näher erläutert und ausgeführt.

a) *Bewegungsentwicklung in Verbindung mit Wirksamkeitserfahrungen und Exploration*

Im Folgenden wird der in den Analyseergebnissen generierte Aspekt ‚Bewegungsentwicklung in Verbindung mit Wirksamkeitserfahrungen und Exploration‘ beschrieben. Das Kind wird in dem zentralen Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ als Akteur seiner Entwicklung und intrinsisch motiviert wahrgenommen. In Bewegungshandlungen erfahren Kinder die eigene Wirksamkeit und erleben sich als Ursache bestimmter Effekte: „Das Handlungsergebnis verbinden sie mit der eigenen Anstrengung, dem eigenen Können - so entsteht ein Konzept eigener Fähigkeiten“ (ZIMMER, 2011a, S. 1122). Die motorische Entwicklung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren wird in den Analyseergebnissen zudem eng mit deren Wirksamkeitsmotivation verknüpft (vgl. dazu auch Kapitel 9.3). Für die folgende Ergebnisdarstellung werden daher zunächst Wirksamkeitserfahrungen erläutert.

HECKHAUSEN und HECKHAUSEN (2010, S. 430) fassen die Entwicklung der frühen Wirksamkeitsmotivation folgendermaßen zusammen:

„Entwicklungsphasen der frühen Wirksamkeitsmotivation. (Nach Barrett & Morgan, 1995)

1. Entwicklungsphase: Diese entspricht dem von Watson beschriebenen frühen Wirksamkeitsstreben, wobei dem Streben nach Neuem im Sinne von Exploration und Neugier in diesem Alter eine besondere Funktion zukommt. Die Neugier stellt sicher, dass sich das Wirksamkeitsstreben auch mit herausfordernden Aufgaben befasst und nicht einfach in der Wiederholung von Verhalten und Wirkung erschöpft.
2. Entwicklungsphase: Hier werden Aktivitäten systematisch variiert und es wird erprobt, ob sie in ihrer Wirksamkeit den intendierten Effekt hervorbringen.
3. Entwicklungsphase: Das intendierte Handlungsziel wird zum Gradmesser des Handlungserfolgs“.

Über Bewegungshandlungen kann das Kind gezielt seinem Wirksamkeitsstreben¹⁵² folgen, welches auf einem Erfahrungsgewinn ausgerichtet ist.

In den Analyseergebnissen steht das Vermögen der selbstständigen Fortbewegung darüber hinaus in Zusammenhang mit der Erweiterung des räumlichen Explorationsverhaltens des Kindes. Die explorative Funktion der Bewegung bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit der Umwelt, indem Kinder die materielle und räumliche Umwelt kennenlernen und sich erschließen (vgl. SCHNEIDER et al., 2015, S. 41; ZIMMER, 1993, S. 15). Das Kind erfährt im Rahmen von Bewegungshandlungen etwas über seine Körperlichkeit und über materiale Eigenschaften von Dingen. Lehrperson HSCHL5 stellt diesbezüglich folgendes Entwicklungsthema von Kindern in den ersten drei Lebensjahren als zentral heraus: *„Die zu erkunden, ihre Welt kennenzulernen, das wäre vielleicht, das Entwicklungsthema zu beschreiben, die Welt kennenzulernen in jeder Hinsicht sozusagen“* (HSCHL5_U3/21). Kleinstkinder machen sich mit ihrer Welt bekannt, indem sie diese „erkunden“, also explorieren, und vielfältige Erkenntnisse machen.

Das Wirksamkeitsstreben und die explorative Bedeutung von Bewegung werden in den Analyseergebnissen der Fachkräfte als auch Lehrenden generiert. Diese zwei Aspekte korrelieren mit dem Rahmen, den die Fachkraft für das frühkindliche, intrinsisch motivierte Üben von Grundbewegungsformen setzt (vgl. dazu auch Kapitel 9.4). In diesem Zusammenhang steht die intrinsische Motivation von Bewegungshandlungen im Vordergrund und Beschreibungen von bewegungsbezogenen Bildungsangeboten bleiben nahezu aus.

Lehrperson HSCHL1 verbindet die ersten Erfahrungen von Selbstwirksamkeit des Kleinkindes mit der motorischen Entwicklung: *„Ja, die zentralen Entwicklungsthemen sind natürlich erstmal zu Beginn die Selbstwirksamkeit. ich bewirke etwas auch wenn ich nur liege aber trotzdem etwas greife oder ein Geräusch mache, dass ich mich vom willentlichen Beeinflussen mich her weiterentwickle und ein zentrales Thema ist natürlich der aufrechte Gang, irgendwann vom Krabbeln sich weiter fortbewegen zu können und zwar gehen und laufen, das ist ein zentrales Entwicklungsthema“* (FSCHL5_U3/10). Lehrperson HSCHL1 betrachtet Selbstwirksamkeitserfahrungen als zentral für die Entwicklung des Kindes (*„ich mich vom willentlichen Beeinflussen mich her weiterentwickle“*) und untermauert die Bedeutung, indem sie die Perspektive des Kindes einnimmt. Sie beschreibt den Erwerb motorischer Kompetenzen als Entwicklungsaufgabe von Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

Fachkraft FF10 pointiert das Wirksamkeitsstreben in Bezug auf die Bewegung folgendermaßen: *„(.) ja, und dass einfach alles bewegt werden muss, (.) also es muss ganz viel immer von rechts nach links getragen werden, durch die/ Von dem einen in den anderen Raum, (.) vom Tisch (.) in die kleine Küche nach vorne und wieder zurück“* (FF10_U3/04). Die Wörter „müssen“ und „immer“ verstärken die intrinsische Motivation des Kindes Bewegungshandlungen auszuführen und zu wiederholen. Auch Fachkraft FF05 expliziert diese und verwendet den schwächeren Begriff „brauchen“. Sie unterscheidet als Aufgaben einer Fachkraft zwischen *„Rahmenbedingungen geben“* und konkreten Bewegungsangeboten für den Erwerb von motorischen Fertigkeiten der Kinder in den ersten drei Lebensjahren. *„[...] sondern die brauchen einfach,*

¹⁵² Für detaillierte Ausführungen zum Wirksamkeitsstreben sei auf HECKHAUSEN und HECKHAUSEN (2010 S. 427–436) verwiesen.

denke ich mal, die Möglichkeit, ihre Bewegungsbedürfnisse auszuleben. (.) Und die Kinder fordern sich das ja auch selber ein. Und die probieren sich ja auch dahingehend selber aus, um (.), ja, die Bewegung zu erlernen, zu verfeinern“ (FF05_U3/37). Die Agentivierung in der motorischen Entwicklung liegt beim Kind. Auf der einen Seite fordern die Kleinstkinder die Möglichkeiten für ihre Bewegungsbedürfnisse ein und auf der anderen Seite „sollten“ Fachkräfte die Rahmenbedingung geben, wodurch eine Art Aushandeln des Rahmens erkennbar wird. In den Erläuterungen verschwindet das einzelne Kind in der Gruppe („die“) und der Rahmen und die Regeln scheinen sich auf eine bestimmte Gruppe von Kindern zu beziehen. Das illustriert auch folgendes Zitat: *„Ja, (4) verstehe ich nicht, aber das ist ja ein natürliches Bedürfnis (lachen), die Bewegung der Kinder, und dementsprechend sollte ich da auch schon die Möglichkeit GEBEN, dass die das Einzelne machen können, ja, dass die sich rollen können, dass die die Möglichkeit haben zu krabbeln, dass die die Möglichkeit haben zu laufen, dass ich wirklich dann auch vielleicht Wandgestaltung so mache, dass es sie auch noch mal animiert, so hoch zu kommen und dahin zu tapsen und von einer Wand zur anderen zu gehen und, (..) ja“* (FF02_U3/78).

Fachkraft FF10 verdeutlicht das Einwirken vonseiten der Fachkraft auf das motorische Wirksamkeitsstreben des Kindes folgendermaßen: *„Und ich weiß nicht, ob zu Bewegung auch dazu gehört, dass zum Beispiel ein einjähriges Kind an einer Holzterrasse auf den Wickeltisch raufläuft. Also finde ich zum Beispiel auch, ja, ich kann/ In dem Moment kann ich das Kind auf den Wickeltisch draufheben oder ich kann versuchen, es allein die Stufen erklimmen zu lassen“* (FF10_06/103). Der Versuch bezieht sich darauf, ob das Kind bereits alleine auf den Wickeltisch hochkommt und das Wort „erklimmen“ zeigt die Anstrengung auf, die das Kind leistet.

Fachkraft FF07 verbindet die motorische Entwicklung mit der Erweiterung des Bewegungsradius, wodurch das „Erfahrungsfeld“ größer wird. Sie betont den Aspekt des Lernens, d.h. der Erwerb von Fähigkeiten, und die Agentivierung in der motorischen Entwicklung liegt ihrer Auffassung nach beim Kind. Als Begründungszusammenhang thematisiert sie das Wirksamkeitsstreben der Kinder in den ersten drei Lebensjahren: *„Na ja, dass die erst mal, (.) na ja, von dem Eigentlichen, ne? Ich sage mal, wir haben die jetzt hier ab Eins, dann fangen die gerade an laufen zu lernen, auch bei uns erst, sie kommen oft als Krabbelkinder hier an, ne? Und/ Oder robben, kommen als Krabbelkinder an, sie haben bei uns oft das Laufen erst/ Ja, das sind so die ganzen GRUNDmotorischen Dinge, die die erst mal so lernen, ne? Also auch was Greifen angeht, Anfassen, Treppe rauf, Treppe runter, all solche Dinge, ne? Die erst mal gelernt werden unter Drei und Gleichgewicht, Balancieren, solche Geschichten, ne? Sich so vom Körper kennenzulernen, ne? Reichweiten, der große/ Größer werdende Radius, ne? Den vom Robben über Krabbeln und Laufen, ne? Die Welt wird größer (lachen) und Erfahrung/ Das Erfahrungsfeld wird größer einfach. Ja, das fällt mir dazu ein“* (FF07_U3/9). Mit dem Fortschritt der motorischen Fertigkeiten scheint alles „größer“ zu werden: die Reichweite, die Welt, das Erfahrungsfeld. Im Bewegungskontext erweitert das Kind mit zunehmenden Bewegungsmöglichkeiten den eigenen Radius und die räumliche Perspektive. Eine veränderte Perspektive im Zuge des Erwerbs der Grundbewegungskompetenz des Laufens führt auch Lehrperson HSCHL5 an: *„Und das macht natürlich dann noch mal einen enormen Schritt, wenn die Kinder laufen können, weil dann ihr Radius einfach noch anders wird und weil sie einfach eine andere Perspektive auf die Welt haben, ne? Das macht einen Unterschied, wenn ich hier zwanzig Zentimeter vom Erdboden entfernt die Welt wahrnehme oder wenn ich sozusagen aufgerichtet bin und gar vielleicht noch hochsteigen kann und die Welt aus einer weiteren Perspektive eben auch sehen kann“* (HSCHL5_U3/5). Dadurch wird die explorative Bedeutung von Bewegung offensichtlich. Zielgerichtetes Greifen, die eigenständige Fortbewegung und der aufrechte Gang unterstützen das Explorations-

verhalten und sind Voraussetzung für die ständig wachsende Selbstständigkeit des Kindes (vgl. ZIMMER, 2011a, S. 1113).

Auch Lehrperson HSCHL2 verbindet den Fortschritt in der Bewegungsentwicklung mit dem Erlangen von Selbstständigkeit und einem zunehmenden Explorationsverhalten *„Ja enorm hoch. Das ist ja, sind ja / An die Bewegung nicht nur, also an diese motorische Entwicklung sind ja nicht nur die ganzen Schritte zur weiteren Selbstständigkeit natürlich, die sind da ja unmittelbar damit verknüpft, damit das Kind selbstständig sein kann. Die motorische Entwicklung [...] bringt das Kind natürlich auch zu einer enormen Selbstständigkeit und zur Vergrößerung seines Bewegungsradiuses usw.. Selber Dinge zu sehen, entdecken zu können, selber entscheiden zu können, was interessiert mich, wo möchte ich dann hin gelangen, was kann ich damit machen, das ist ja alles mit Bewegung verbunden“* (HSCHL2_0-6/37). Lehrperson HSCHL2 verknüpft die Selbstständigkeit des Kindes mit dem Erlangen von Autonomie (*„selber entscheiden zu können“*).

Lehrperson FSCHL4 verbindet ebenfalls den Fortschritt in der Bewegungsentwicklung mit einem zunehmenden Explorationsverhalten der Kinder und fügt das Erlangen von Autonomie hinzu: *„Mhm, (..) gut, das ist ja jetzt Thema Autonomie, ist natürlich da/ Da wichtig, also (..) wobei (räuspern)/ Ich denke, dass das mit dem aufrechten Gang zu/ Irgendwie zusammenhängt, also Kinder stehen und kriegen dann ganz anders/ Anderen Blick für die Welt und anderes Selbstbewusstsein, und das Thema Autonomie (..), also ich hänge da ein bisschen so an der Erikson-Theorie dran, also im zweiten und dritten Lebensjahr das Thema Autonomie ganz/ Ganz wichtig ist und dann, (..) ja, drittes, viertes Lebensjahr dann diese Initiative, das heißt also, mit dem zunehmenden, verbesserten aufrechten Gang und Gehen, halt in den Raum reingehen und anfangen, die Umwelt zu erobern und intensivere Kontakte zu anderen Kindern und/ Kindern aufzunehmen“* (FSCHL4_U3/8). Lehrpersonen FSCHL4 und HSCHL1 verbinden die motorische Entwicklung mit der psychosozialen Entwicklung des Kindes und beziehen sich auf das entwicklungspsychologische Modell von ERIKSON. *„(..) Damit verbunden ist ein ganz frühes Thema, nämlich Autonomie, (..) wenn man jetzt mit Erikson argumentieren WÜRD“* (HSCHL1_U3/9). ERIKSON (1961, S. 228–247) entwickelte das psychosoziale Modell der Identitätsentwicklung. Die Identitätsentwicklung setzt nach ERIKSON (1961, S. 227) beim „Körper-Ich“ an.¹⁵³ Sein Modell der Identitätsentwicklung impliziert das Erreichen von Entwicklungsstufen, die für die Altersspanne von null bis drei Jahren in folgende drei Bereiche unterteilt werden: Vertrauen aufbauen, Autonomie aufbauen und Initiative entwickeln (vgl. EBD., S. 60). Bezugspersonen erhalten zu Beginn des Stufenmodells eine wichtige Rolle für das Kind, hier insbesondere in der ersten Stufe. Autonomie ist die zweite Stufe in ERIKSONS Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung und entwickelt sich im zweiten bis dritten Lebensjahr. Als Bedingung für die Autonomieentwicklung stellt er für das Kind ein Urvertrauen zu sich selbst und zur Welt heraus (vgl. EBD., S. 232). Explorative Verhaltensweisen von Kindern sind nach ERIKSON (1973, S. 60) eine Konsequenz der Autonomieentwicklung. Initiative entwickelt sich hauptsächlich zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr, wobei bereits seit der Geburt Frühformen der Stadien Autonomie und Initiative existieren.

¹⁵³ Der Fragestellung nach der Bedeutung der Kategorien Körper und Bewegung im Rahmen des Identitätskonzepts von ERIKSON geht GUGUTZER (2002, S.22-32) nach.

In Bezug auf die Ergebnisdarstellung des Aspekts ‚Bewegungsentwicklung in Verbindung mit Wirksamkeitserfahrungen und Exploration‘, welcher in dem zentralen Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ eingebettet ist, kann festgehalten werden, dass das Kind als Akteur seiner Entwicklung und intrinsisch motiviert wahrgenommen wird. In den Analyseergebnissen steht die motorische Entwicklung der Kleinstkinder in Verbindung mit den Bedeutungsdimensionen der Bewegung. Der Fortschritt in der Bewegungsentwicklung ermöglicht dem Kind ein zunehmendes räumliches Explorationsverhalten und unterstützt die ständig wachsende Selbstständigkeit des Kindes.

b) *Bewegungsentwicklung in Verbindung mit der Ausbildung kognitiver Strukturen und Lernen*

Die folgenden Interviewpassagen machen deutlich, dass Bewegung sowohl von den Fachkräften als auch von den Lehrenden als zentral für die kognitive Entwicklung des Kleinkindes anerkannt wird. Die motorische Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren steht nach Aussagen der Erzählpersonen in Wechselbeziehung mit der kognitiven Entwicklung.¹⁵⁴ Im Folgenden werden die Literaturbezüge der Analyseergebnisse bewusst vorangestellt, da sich diese in der anschließenden Ergebnisdarstellung im Querschnitt der Zitatausschnitte wiederfinden. Als erster Literaturbezug werden die Erkenntnisse des Entwicklungsneurologen MICHAELIS (2011) aufgeführt, da sich dieser unter anderem mit der motorische Entwicklung in der frühen Kindheit beschäftigt. Daran anschließend wird allgemein in die Theorie der Plastizität des Gehirns eingeführt und der Bezug zur Altersspanne von null bis drei Jahren hergestellt. Abschließend wird das sensomotorische Entwicklungsstadium von PIAGET (1973) erläutert, da dieses eine Relevanz der motorischen Entwicklung für die Ausbildung kognitiver Strukturen herausstellt.

MICHAELIS (2011, S. 144) verknüpft die drei Komponenten Individualität, Variabilität und Adaptivität der motorischen Entwicklung mit der Theorie der neuronalen Gruppenselektion (TNGS)¹⁵⁵. Nach MICHAELIS (2011, S. 144) muss demzufolge „die Entwicklung des Gehirns und seiner neuronalen Netzwerke (und damit die von ihnen abhängigen Verhaltensphänomene) ausschließlich vom Individuum selbst und seinen sensomotorischen Aktivitäten in einem bestimmten Ökosystem geleistet werden“. In der Schlussfolgerung werden neuronale Netzwerke durch eigene Aktivitäten, d.h. durch erfahrungsgeleitete Prozesse, strukturiert. „Säuglinge und Kleinkinder entdecken aus dem Kontinuum von multimodalen und vielfältigen Graden des sensorischen Inputs (Perzeption) und der daraus generierten motorischen Aktivität selbst das Ein- und Anpassen ihrer Fähigkeiten und Entwicklungsziele in ihre eigene Umwelt und deren Lebensbedingungen“ (EBD., S. 143). Die Bedeutsamkeit von Erfahrungen und motorischen Bewegungshandlungen in der frühen Kindheit werden somit durch Forschungsergeb-

¹⁵⁴ MONTANARO (2014, S. 120) verknüpft die motorische Entwicklung ebenfalls mit dem Aufbau von Nervenbahnen, warnt jedoch davor die psychologischen Aspekte außer Betracht zu lassen. In ihren Beschreibungen zu „Bewegung und Wissen“ hebt sie die psychologischen Aspekte hervor.

¹⁵⁵ Die TNGS wurde von „EDELMAN (1987, 2007)“ entwickelt und basiert auf „drei Grundannahmen: Entwicklungsselektion, Erfahrungselektion, Reziproke bzw. „Reentry“-Verschaltungen“ (MICHAELIS, 2011, S. 143).

nisse in den Neurowissenschaften belegt. Dies unterstützt auch die Theorie der Plastizität,¹⁵⁶ die die große Anpassungsfähigkeit des zentralen Nervensystems in Korrelation zu den Lebenserfahrungen beschreibt (vgl. u. a. BECKER, 2013, S. 36; SPITZER, 2003; SIEGLER, DELOACHE & EISENBERG, 2011, S. 111). Hierbei wird zwischen der erfahrungserwartenden¹⁵⁷ und erfahrungsabhängigen¹⁵⁸ Plastizität unterschieden. Mit dem Fokus auf die Untersuchungsschwerpunkte ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ und ‚Bewegung‘ ist anzuführen, dass die neuronalen Verbindungen in der frühen Kindheit an den Körper gebunden und die Voraussetzung für die kognitive Entwicklung sind. Weiterhin ist anzuführen, dass die motorische Entwicklung maßgeblich in dieser Altersspanne stattfindet und die in dieser Zeitspanne gemachten motorischen Entwicklungsschritte als Voraussetzung für den Erwerb weiterer Bewegungskompetenzen gilt (vgl. Kapitel 3). Auch wenn sich Nervenverbindungen über die gesamte Lebensspanne als Funktion der individuellen Erfahrungen bilden und restrukturieren, gilt eine besondere Entwicklungsrelevanz während der sensiblen Phasen in der frühen Kindheit „in denen das menschliche Gehirn für bestimmte Arten externer Reize besonders empfänglich ist“ (SIEGLER et al., 2011, S. 112). SIEGLER et al. (2011, S. 112) führen an, dass „die neuronale Organisation, die im Verlauf sensibler Phasen eintritt (oder ausbleibt), typischerweise irreversibel [ist]“. BECKER (2013, S. 36) fügt hinzu, dass neben solchen sensiblen auch kritische Phasen existieren, die beim Ausbleiben der Entwicklung bestimmter Hirnfunktionen in dieser Zeitspanne irreversible Schäden erzeugt; insbesondere für die Entwicklung der sensorischen Funktionen gilt dies als nachgewiesen.¹⁵⁹ Bilanzierend lässt sich festhalten, dass Kleinstkinder eine Umwelt benötigen, die ihnen vielfältige Erfahrungen im motorischen Bereich ermöglicht.

Als vielmals rezipierter Wissenschaftler für die kognitive als auch motorische Entwicklung in der frühen Kindheit ist PIAGET zu nennen.¹⁶⁰ PIAGET (1973) ist Erkenntnistheoretiker und sein Stufenmodell¹⁶¹ unterteilt die kognitive Entwicklung in vier Stadien: sensomotorisch, präoperational, konkret und formal. Die Basis stellt das sensomotorische Entwicklungsstadium dar, in dem das Kind durch Sinnesleistungen und motorische Aktivitäten Erfahrungen sammelt. Das sensomotorische Stadium bezieht er auf die Fortsetzung der biologischen Organisation,

¹⁵⁶ Der Begriff der Plastizität beschreibt die „Veränderungsfähigkeit des Gehirns durch Erfahrung und nach Schädigungen“ (SIEGLER et al., 2011, S. 111).

¹⁵⁷ „Erfahrungserwartende Plastizität – der Prozess, durch den die normale Verschaltung des Gehirns teilweise als Ergebnis von Erfahrungen geschieht, die jeder Mensch in halbwegs normaler Umgebung macht“ (SIEGLER et al., 2011, S. 111).

¹⁵⁸ „Erfahrungsabhängige Plastizität – der Prozess, durch den Nervenverbindungen im Verlauf des Lebens als Funktion der Erfahrungen eines Individuums hergestellt und restrukturiert werden“ (SIEGLER et al., 2011, S. 112).

¹⁵⁹ BECKER (2013, S. 37) fordert mehr neurowissenschaftliche Forschung, die einen pädagogischen Bezug herstellen vermag: „Die Phase der frühen Kindheit spielt zwar ohne Frage eine besondere Rolle bei der Hirnentwicklung, doch die bisherigen Studien eignen sich weder zur argumentativen Stützung bildungspolitischer Forderungen, noch zur inhaltlichen Gestaltung pädagogischer Programme“.

¹⁶⁰ Für eine detaillierte Darstellung der sensomotorischen Entwicklung nach PIAGET sei an die Autorin AUGUSTIN (2003) verwiesen. SCHERLER (1975) begründet eine vorschulische Bewegungs- und Spielerziehung durch PIAGETS Theorie kognitiver Entwicklung in seinem Buch „Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung“. Auch ZIMMER (2014a, S. 53–62) erläutert die sensomotorische Phase nach PIAGET und verknüpft diese mit möglichen Konsequenzen für die Bildung und Erziehung von Kindern unter dem Aspekt der Bewegungserziehung.

¹⁶¹ Neuere Forschungsergebnisse kritisieren die lineare Stufentheorie PIAGETS und postulieren, dass bereits Säuglinge kognitive Abstraktionsleistungen vollziehen (vgl. u. a. STAMM, 2010; STERN, 2002). In der Konsequenz „bestehen die Grundlagen für lebenslanges Lernen schon sehr früh“ (STAMM, 2010, S. 45).

wobei die Wechselbeziehung zwischen Organismus und Umwelt gleichwohl relevant ist. Die erste Phase der sensomotorischen Entwicklung „bestehe in der Entdeckung der Beziehungen von Wahrnehmung und Bewegung. In der zweiten Etappe finde eine Bewusstwerdung dieser Relationen statt, womit das Denken die Handlung begleite“ (KOHLER, 2009, S. 243). Die motorischen Handlungen münden demzufolge in elementar gegenstandsbezogene Denkoperationen.¹⁶² Die Interaktionsprozesse zwischen Organismus und Umwelt stellen die Quelle für die Entwicklung eines Repertoires an Handlungsschemata dar:

„Die sensomotorische Assimilation der Dinge an die Verhaltensschemata des Subjektes setzt nicht nur die biologische Assimilation der Umwelt an den Organismus fort, sondern kündigt ebenfalls die intellektuelle Assimilation des Gegenstandes an den Geist an, wie man sie bei den höchstentwickelten Formen des rationalen Denkens feststellt“

(PIAGET, 1975, S. 412). Die Lehrpersonen FSCHL5 und HSCHL5 beziehen sich in ihren Erläuterungen zur motorischen Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren auf PIAGET und stellen vor diesem Hintergrund eine Verbindung von der motorischen Entwicklung zur kognitiven Entwicklung her. „Ja, in/ In allen Bereichen, in/ Die kognitive Entwicklung, Piaget, die Bewegungsentwicklung auch“ (FSCHL5_U3/32). „Also Piaget, die sensomotorische Entwicklung des Kindes könnten wir da heranziehen“ (HSCHL5_U3/25). In den folgenden Interviewausschnitten wird PIAGET nicht explizit als Literaturbezug genannt, jedoch wird die Verbindung mit seinem Stufenmodell der kognitiven Entwicklung deutlich.

Im Folgenden wird der in den Interviewanalysen generierte Bezüge des Aspekts ‚Ausbildung kognitiver Strukturen‘ zur Intelligenz und zum Lernen in Verbindung mit Bewegung erläutert. Nach Aussage von Lehrperson HSCHL2 ist die Ausbildung kognitiver Strukturen zu Beginn der Bildungsbiografie körperlich: „Ja, die Gehirnentwicklung ist ja auch ganz entscheidend angekoppelt an/ An die (.) Aktivi/ Die motorische Aktivität des Körpers quasi“ (HSCHL2_U3/16). Die Verbindung zwischen körperlicher Aktivität und der Ausbildung kognitiver Strukturen ist - ihrer Ansicht nach - nicht auf die Altersspanne von null bis drei Jahren begrenzt, jedoch dort zentral: „[...] und gleichzeitig auch die Gehirnentwicklung natürlich. Also ich hab jetzt erst wieder ein Interview noch mal gehört, was was mir alles schon klar war, aber was mir das noch mal so bestätigt hat. Da ging es eigentlich um Alzheimer-Patienten, das Bewegung sozusagen Alzheimer verzögern würde, weil eben im Gehirn gleichzeitig, bei Menschen, die sich viel bewegen eben noch viel mehr Verbindungen aufgetan werden und das passiert ja beim Kleinkind sowieso auch“ (HSCHL2_0-6/38).

Die befragten Erzählpersonen definieren Bewegung als Basis für die kognitive Entwicklung und stellen einen Bezug zur Intelligenz und zum Lernen her. Lehrperson FSCHL3 betont selbsttätige Bewegungshandlungen in Kindertageseinrichtungen zu ermöglichen, da eine Einschränkung Nachteile in der kognitiven Entwicklung zur Folge hat: „Und es sind ja Untersu-

¹⁶² ROTH (2003) beschreibt in seinen Ausführungen zum motorischen Gehirn, dass Sensorik, zentrale Verarbeitung und Motorik nicht klar voneinander abzugrenzen sind und ineinander übergehen. „Letztlich ist das gesamte Gehirn als »motorisches System« zu betrachten, denn alles, was dort abläuft, ist nur sinnvoll, wenn es früher oder später in Verhalten einmündet“ (EBD., S. 442).

chungen, die belegen, dass ein Kind, also, das was sich körperlich nicht so bewegen kann und nicht so koordiniert ist, auch im kognitiven Bereich (..) Probleme hat und Defizite hat. Deswegen denke ich, ist es ganz elementar, dass man Kindern das ermöglicht“ (FSCHL3_0-6/34).

Fachkraft FF04 verbindet Bewegung mit Lernen und begründet dies aus ihrem Erfahrungswissen: *„Also (..) wie (5) die Beobachtung, was (...) also mir ist/ Ja, nein, eigentlich kann ich nur sagen, dass mir auffällt, dass die Kinder wesentlich aktiver und schneller lernen, die sich bewegen, (..) wie zum Beispiel das eine Kind, (..) die haben einen ganz anderen Antrieb“ (FF04_U3/13).* Die Agilität in der Bewegung setzt Fachkraft FF04 mit dem Lernen gleich. Auch Lehrperson FSCHL2 setzt Bewegung für die Ausbildung kognitiver Strukturen und weiterer Bildungsbereiche wie die der Sprache voraus: *„Ja, ja, also es ist eben/ für die kognitive Entwicklung ist ja das einfach die Basis für die Sprachentwicklung und für die Synapsenbildung im Gehirn und, ja, da ist es einfach elementar“ (FSCHL2_U3/12).*

Fachkraft FF14 betont die Verbindung von Bewegung und der Entwicklung von Intelligenz: *„Ganz wichtig, ganz wichtig. Ich glaube auch, dass das mit der Gehirnausbildung, Intelligenz wirklich viel mit Bewegung zusammenhängt“ (FF14_U3/42).* Die Verbindung begründet sie hier aus ihrer persönlichen und nicht aus einer fachlichen Sicht.

Fachkraft FF11 stellt die Bereiche ‚Erkunden der Umwelt durch Bewegung‘, ‚Ausbildung kognitiver Strukturen‘ und ‚Lernen‘ heraus, für die der Körper aus ihrer Sicht ein verbindendes Element darstellt: *„Die Babys, die erkunden durch die Bewegung ihre Umwelt, nehmen so ganz viel wahr, können dann klatschen, und dann bilden sich auch sehr so Synapsen im Gehirn, da lernen sie dann auch, das fühlt sich jetzt so an, das fühlt sich so an, das fanden wir jetzt auch sehr spannend, und die nehmen die Umwelt mit allen Sinnen eigentlich wahr. Genau“ (FF11_U3/24).* Der Zusammenhang von Bewegung und Lernen wird von Fachkraft FF11 um den Aspekt der Konzentrationsfähigkeit erweitert. *„[Genau] mhm, genau das ist spannend. Wir gehen viel mit den Kindern raus in den Garten, wir haben einen sehr großen Garten, also Bewegung wird bei uns ganz groß geschrieben, egal auch in welcher Wetterlage, wir nutzen jedes Wetter für Bewegung aus, sie brauchen den Bewegungsdrang, dass sie sich dann wieder konzentrieren können und auch so lernen können“ (FF11_U3/6).* In dem Zitatausschnitt argumentiert Fachkraft FF11 aus dem Kollektiv der Fachkräfte und setzt die Bewegungsaktivitäten der Kinder für deren Konzentrationsvermögen und Lernfähigkeit voraus. Wissenschaftliche Studien untersuchen den Zusammenhang zwischen motorischer Aktivität und kognitiver Leistung des Arbeitsgedächtnisses und unterstützen die These, dass motorische Aktivität zu einer höheren Konzentrationsfähigkeit und Leistung des Arbeitsgedächtnisses führt (vgl. u. a. BUDGE et al., 2010; DIEM, 1976; FREY & MENGELKAMP, 2007 ; GRAF et al., 2003; VOELCKER-REHAGE, 2005).¹⁶³

¹⁶³ Hierbei ist anzuführen, dass für das Erwachsenenalter viele Untersuchungsdesigns vorliegen und nur wenige für das Kindes- und Jugendalter. Empirische Studien im Elementarbereich gibt es kaum (vgl. VOELCKER-REHAGE, 2005, S. 358). Ein Aspekt könnte sein, dass die meisten Untersuchungsdesigns die motorische Aktivität über normierte bzw. institutionalisierte Bewegungsaktivitäten erfassen und dies für Kinder in den ersten drei Lebensjahren nicht zu übernehmen ist. GRAF et al. (2003, S. 246) weisen darauf hin, dass derzeit noch keine „endgültige Aussage über die Verbindung zwischen Motorik und Kognition/ Konzentration für das Kindesalter“ möglich ist. Die Studie von FREY und MENGELKAMP (2007, S. 13f) setzt daran an und macht für die Zielgruppe „Kindern von drei bis sechs Jahren“ auf einen korrelativen Zusammenhang aufmerksam.

In Bezug auf die Analyseergebnisse kann festgehalten werden, dass die motorische Entwicklung zusammen mit der Ausbildung kognitiver Strukturen und Lernen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren betrachtet wird und in das zentrale Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ eingebettet ist. Die Bedeutsamkeit von Erfahrungen und motorischen Bewegungshandlungen stehen folglich in Zusammenhang mit der Entwicklung neuronaler Netzwerke und der so genannten „sensiblen Phase“ (SIEGLER et al., 2011, S. 112), welche die frühe Kindheit und die motorische Entwicklung maßgeblich einschließt. Hierbei wurde ersichtlich, dass die Zeitspanne der ersten Lebensjahre für den Bildungsbereich ‚Bewegung‘ von zentraler Bedeutung ist. An dieser Stelle ist anzumerken, dass der Aspekt ‚Bewegungsentwicklung in Verbindung mit der Ausbildung kognitiver Strukturen und Lernen‘ einer von dreien darstellt und die motorische Entwicklung mitsamt den Bewegungshandlungen des Kindes nicht ausschließlich der kognitiven Entwicklung bzw. der Intelligenzentwicklung zugeordnet werden soll. Dies entspricht der Auffassung von JAKINS (2012) zur Intelligenzentwicklung in der frühen Kindheit. Hierbei fordert JAKINS (2012, S. 151), dass Bildungssettings im Elementarbereich nicht nur auf die kognitive Intelligenz der Kinder ausgerichtet sind, sondern vielmehr die multiplen Intelligenzen beachtet werden sollen:

„Although you may recognise a child as having a highly developed spatial intelligence it is important to remember that the child will have other developed intelligences. Early years practitioners need to also offer opportunities for the child to practise skills from the other areas for the future. If the challenge is at a suitable pitch, practitioners can initiate opportunities for a child to refine motor skills, communication skills, and more, in order for them to access learning across the curriculum”.

Nach dieser Aussage sollte dem Bildungsbereich ‚Bewegung‘ eine eigene Wertigkeit beigegeben werden und nicht nur als Nutzen für die kognitive Entwicklung angesehen werden. Dies entspricht den Analyseergebnissen, die die Relevanz des Bildungsbereichs ‚Bewegung‘ insbesondere für Kleinstkinder herausstellen, indem Bewegung als Basis für die kognitive Entwicklung betrachtet wird. Dementsprechend sollte den Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Kindertageseinrichtungen vielfältige Bewegungserfahrungen ermöglicht werden, damit neuronale Netzwerke im Gehirn entwickelt werden. Hierzu werden strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen angesprochen, die wiederum als Voraussetzung für die Bewegungserfahrungen der Kinder betrachtet werden.

c) *Bewegungsentwicklung in Verbindung mit der Sprachentwicklung*

In den Analyseergebnissen der befragten Fachkräfte und der Lehrenden wird eine Verbindung zwischen der motorischen und sprachlichen Entwicklung generiert. ‚Sprache‘ ist ebenso wie ‚Bewegung‘ in allen entwicklungspsychologischen Modellen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren sowie in allen sechzehn Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer aufgeführt. Die beiden Bildungsbereiche werden in der Regel jedoch in den Bildungs- und Orientierungsplänen voneinander unabhängig aufgelistet. Als Literaturbezug, in dem die Sprachentwicklung mit der Bewegung verbunden wird, ist unter anderem ZIMMER (2009, 2011a, 2014a) anzuführen. ZIMMER (2014a) postuliert Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen als Voraussetzung für den Spracherwerb, indem sie das Bewegungshandeln als Ausgangspunkt von Sprachhandeln beschreibt. Der entscheidende Abschnitt des Spracherwerbs liegt in der Zeit zwischen dem zweiten und sechsten Lebensjahr und dementsprechend

schlussfolgert sie als Bewegungsexpertin die Sprachbildung wie auch die Bewegungsbildung als Querschnittsaufgabe der Kindertageseinrichtung anzusehen (EBD., S. 94).¹⁶⁴ In ihrem Handbuch „Sprachförderung durch Bewegung“ beschreibt sie, wie Spiel- und Bewegungssituationen gezielt für die sprachliche Unterstützung der Kinder genutzt werden können (ZIMMER, 2009). ZIMMER (2011a, S. 1123) stellt eine gegenseitige Einflussnahme zwischen der Bewegungs- und Sprachentwicklung heraus und weist darauf hin, dass beide als integrale Bestandteile der Gesamtentwicklung des Kindes zu betrachten sind und „im Zusammenhang mit anderen Entwicklungsdimensionen wie z.B. der Wahrnehmung, den Kognitionen, den Emotionen betrachtet werden“. Nach der Einführung einer Auseinandersetzung mit Literaturbezügen des generierten Aspekts ‚Bewegungsentwicklung in Verbindung mit der Sprachentwicklung‘, wird dieser nun im Zusammenhang mit Interviewausschnitten transparent gemacht.

Die befragten Fachkräfte beziehen sich in ihren Ausführungen auch hier auf ihre Beobachtungen aus der Praxis, ohne explizit Wissen aus der Fachliteratur heranzuziehen. Dabei wird die Sprachentwicklung sehr eng mit der Bewegung verknüpft, wie folgendes Textsegment illustriert: *„Ich arbeite jetzt im zweiten Jahr ja in der U3-Gruppe und habe jetzt also den Vergleich vom letzten Jahr und diesem Jahr an Neuaufnahmen, und mir ist aufgefallen, dass die Kinder, die wesentlich agiler und reifer in der Motorik entwickelt sind, auch viel besser sprechen“* (FF04_U3/03). Fachkraft FF04 führt das Beispiel eines Jungen an und stellt den Bezug zur familiären Bewegungssozialisation her. *„Dann habe ich ein jetzt vierjähriges Kind, vor zwei Jahren war der halt zwei, mit Zwei aufgenommen, der war immer in sich zurückgezogen, motorisch schafft er es jetzt, mal über ein Stöckchen zu springen, (.) der spricht nicht. (.) Der spricht auch zu Hause nicht. (.) Der wird auch noch getragen“* (FF04_U3/05). Die Agilität in der Bewegung verknüpft Fachkraft FF04 auch mit dem Erwerb von Fremdsprachen: *„Ich habe zum Beispiel ein Kind, (.) das ist so flink, das rutscht die Feuernotrutsche runter, ohne mit der Wimper zu zucken, die ist zwei, die traut sich das zu, die macht das, die hat keine Angst davor, die ist frei, die ist offen, und dementsprechend ist das ganze Verhalten von dem Kind. Die spricht russisch, fängt jetzt an deutsch im Kindergarten mit uns zu sprechen und das geht ratz, fatz. (..)“* (FF04_U3/04). Fachkraft FF04 untermauert ihre Einschätzung, dass Kinder die motorisch agil sind und sich etwas zutrauen einfacher Sprachen erwerben, aufgrund einer Sprachinitiative in ihrer Kindertageseinrichtung. *„Also das ist ganz extrem aufgefallen jetzt so in/ In den letzten Wochen und im Rahmen dieser Sprachinitiative, die wir haben, dass man so auf die Sprache halt guckt. Und mir ist bei den Beobachtungen aufgefallen, dass halt wirklich die Kinder, die motorisch sich frei bewegen können, sich was zutrauen, ein Klettergerüst hochzukommen, auch wesentlich leichter die Sprache erwerben. (.) Auch die Zweitsprache Deutsch dann erwerben bei zweisprachigen Kindern dann“* (FF04_U3/06). ZIMMER (2014a, S. 1124) verbindet den Erwerb von Grundbewegungskompetenzen und dem daraus resultierenden Explorationsvermögen mit der Sprachentwicklung: *„Zu dem zunehmenden Expansionsdrang des Kindes kommt sein großes Interesse daran, neu entdeckte Gegenstände sprachlich zu benennen. Das Vokabular des Kindes nimmt durch die Möglichkeit, sich selbstständig fortzubewegen und neuen Explorationsraum zu erschließen, daher schnell zu“*.

¹⁶⁴ Auch wenn die beobachtbaren Entwicklungsschritte erst später ansetzen, weist unter anderem WEINERT (2011) darauf hin, dass die sprachliche Entwicklung vor der Geburt, d.h. im Mutterleib, beginnt.

Fachkraft FF02 stellt Bewegung als Medium für die Entwicklung von Kindern unter drei Jahren heraus und somit auch für den Spracherwerb: *„Ja, Entwicklung geht über Bewegung in den ersten drei Lebensjahren, (.) ne? Und/ Ob das Sprache ist oder/“* (FF02_U3/7). Bewegung und Körperlichkeit nehmen somit vor und während der Sprachentwicklung eine fundamentale Bedeutung für die Entwicklung der Kinder ein. Nach Auffassung der befragten Fachkräfte stehen die Bildungsbereiche ‚Bewegung‘ und ‚Sprache‘ in einem reziproken Verhältnis und demzufolge kann eine Förderung des einen Bereichs den anderen auch unterstützen. *„Also positive Erfahrungen habe ich mit Bewegung sammeln können speziell jetzt im Krippenbereich, die Kinder lieben die Bewegung, sie lernen durch Bewegung ganz viel, durch Lieder, Lieder, wenn die Bewegungen dabei haben, können sich die Kinder schnell in das Lied einfinden, Liedtexte merken, ganz spannend, was man durch Bewegung alles erreichen kann, und ich finde die Kombination Bewegung und Sprache immer ganz interessant, dass der Bewegungsablauf auch mit der Sprache zusammenhängt. Das heißt, wenn Kinder nicht schneiden können, dass da einfach verschiedene Laute nicht kommen oder auf der Bank balancieren, die Kombination finde ich sehr spannend“* (FF11_U3/2). Auch FF10 verknüpft die Unterstützung der Sprachentwicklung des Kindes mit dessen Körper und Bewegung. *„Und (.) auf jeden Fall ganz viele Fingerspiele gehören zur Bewegung mit dazu, (.) sprachlich sollte das Ganze immer begleitet werden“* (FF10_U3/54). Die initiierten Angebote der Fachkräfte, die die Sprachentwicklung der Kinder unterstützen, empfiehlt auch ZIMMER (2011a, S. 1125): *„Aktivitäten und Dialoge, die die gesprochene Sprache mit Sinneswahrnehmungen, Bewegungs- und Handlungserfahrungen verknüpfen, benötigen Kinder in umso größerem Umfang, je jünger sie sind“*.

Nach Auffassung von Fachkraft FF01 sollte Bewegung einen Schwerpunkt innerhalb der Einrichtung bilden. Dies deutet darauf hin, dass dafür ein förderlicher Rahmen geschaffen werden sollte. *„Also aus meiner Sicht ist Bewegung/ Sollte ein großer Schwerpunkt sein in der Einrichtung. Zum einen, weil das eben grundlegende Erfahrungen sind, die Kinder dort machen können und auch sehr eng verknüpft ist mit Sprache, mit Sprachentwicklung und Erleben“* (FF01_0-6/85). Wenn Kinder außerfamiliär betreut werden, erhält die Einrichtung die Verantwortung die bestmöglichen Voraussetzungen für die Entwicklung der Kinder zu schaffen (*„dort machen können“*, *„erleben“*).

Auch Lehrpersonen FSCHL2, HSCHL2 und HSCHL5 verknüpfen Bewegung mit der Sprachentwicklung. Die genannten Erzählpersonen betrachten den Bildungsbereich Bewegung in Verbindung mit anderen Bildungsbereichen. Im Gegensatz zu weiteren Lehrpersonen, die Bewegung als Querschnittsaufgabe ansehen, thematisieren sie die Verbindung der Bildungsbereiche Bewegung und Sprache explizit in ihren Erläuterungen.

Lehrperson FSCHL2 zeigt ein reziprokes Verhältnis der beiden Bildungsbereiche auf (Sprachentwicklung und Bewegung, Sprache und Bewegungsentwicklung) *„Und der dritte große Block ist einfach Sprache, Sprachentwicklung, ja, gekoppelt eben mit Bewegung natürlich. Auch hier ist ja ein ganz wichtiger Zusammenhang, ne, zwischen Sprache und Bewegungsentwicklung“* (FSCHL2_U3/10).

Lehrperson HSCHL2 stellt Bewegung als Basis der Entwicklung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren heraus, alle weiteren Entwicklungsprozesse sind *„untereinander vernetzt“* und an die Bewegung *„gekoppelt“*, d.h. damit verbunden: *„Also die Entwicklung der Bewegung fällt mir ein, dass die Sprachentwicklung mit der Bewegung verbunden ist, dass natürlich ästhetische Bildungserfahrungen mit Bewegung verbunden sind, also dass (.) alle, alle Entwicklungsprozesse immer auch, die aber untereinander vernetzt an die Bewegung gekoppelt sind“* (HSCHL2_U3/2).

Lehrperson HSCHL5 verknüpft die Sprachentwicklung mit dem Körper des Kindes und zeigt die visuell beobachtbaren Bewegungshandlungen in der Sprachentwicklung der Kinder auf: „Und insofern denk ich, alles, was Kinder in diesem Alter lernen, geht über ihren Körper. Also das/ Auch die Sprache wird mit dem Körper geformt, die Kinder lieben bestimmte Laute, bestimmte Wörter, die einen bestimmten KLANG haben, der eine bestimmte Lust erzeugt bei ihnen zum Beispiel. Und das ist ganz KÖRperlich bei ihnen SICHTbar sozusagen, wenn sie diese Quatschwörter dann wiederholen, wie ihr Körper sozusagen dabei in Spannung, in Freude gerät sozusagen, ne? Dass sie nicht nur so stocksteif dasitzen und diese Wörter beNENNEN, sondern dass das wie/ Ja, wie ein/ Wie ein Instrument ist, ihr Körper, was dieses Wort erzeugt einfach“ (HSCHL5_U3/28).

In den Ausführungen des Aspekts ‚Bewegungsentwicklung in Verbindung mit der Sprachentwicklung‘ stellen die Erzählpersonen eine Verbindung zwischen der motorischen und sprachlichen Entwicklung her. Dies basiert auf dem zentralen Motiv ‚Ressourcenorientierung‘, da der Kompetenzerwerb der Kleinstkinder im Vordergrund steht. Auch die Sprachentwicklung nimmt, wie die motorische Entwicklung, einen anderen Schwerpunkt aufgrund des Betreuungsausbaus für Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen ein und das Ermöglichen von Bewegungsaktivitäten der Kinder erhält somit einen weiteren Begründungszusammenhang.

9.2.3 Die Problematik einer defizitorientierten Entwicklungsbetrachtung und die Bedeutsamkeit der Betrachtung individueller Entwicklungsverläufe

In der Gruppendiskussion wurde die generierte defizitorientierte Betrachtung bei den befragten Fachkräften vorgestellt, die sich ausschließlich auf die Altersspanne von Kindern in den ersten drei Lebensjahren bezieht. In der Gruppendiskussion wird ein Fachdefizit der Fachkräfte als Grund einer defizitorientierten Betrachtung ersichtlich. Als weitere Problematik wird das diagnostische Erfassen von normalen, sowie abweichenden Entwicklungsverläufen angeführt, wofür Fachkräfte nicht ausreichend ausgebildet scheinen. Als ein weiterer Begründungszusammenhang für die Betrachtung von individuellen Entwicklungsverläufen wird die rechtlich verankerte Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem (vgl. Kapitel 1.1.1) herangezogen.

Die defizitorientierte Betrachtung der motorischen Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren stimmt, wie zuvor erläutert, nicht mit der Fachliteratur überein und auch folgende Lehrperson betont: „Wir sind ja hauptsächlich bei Bewegungsentwicklung, auch was zumindest da beschrieben wurde, kann ich es auch nicht nachvollziehen, weil das dem sämtlichen/ in dem widerspricht, was ich aus der Literatur entnehmen würde über kindliche Entwicklung. Also das finde ich sehr erstaunlich“ (HSCHL8_GRUPPE/16). In der Schlussfolgerung bedeutet das: wenn eine Fachkraft kein Fachwissen zur motorischen Entwicklung von Kleinstkindern hat, kann sie infolgedessen auch keine differenzierte Betrachtung in Bezugnahme auf theoretische Konzepte vollziehen. Die Diskutant_innen äußern die Vermutung, dass den befragten Fachkräften der vorliegenden Untersuchung die notwendige Expertise für die Altersspanne von Kindern in den ersten drei Lebensjahren fehlt. Aufgrund der Gruppendiskussion liegt dementsprechend ein Ausbildungsproblem vor, welches durch die Aussage von Lehrperson

FSCHL6 unterstützt wird: *„Ja, ich wollte nur ergänzen, weil gerade entwicklungstheoretisch ja auch was machen können so, das Laufen können, die Welt explorieren, ist ja genau in der Phase. Und für mich war noch mal so interessant, was du gerade gesagt hast, ob die Ausbildung stattfindet und wie jetzt die Konze/ Konstellation ist, weil ich Bereiche kenne, wo halt nur U3-Kinder drin sind, da ist eine ganz andere Vorstellung von Bewegung, wenn jetzt welche U6 oder Se/ Null bis Sechs machen und dann zusätzlich/ Oder bisher nur Drei bis Sechs hatten und jetzt zusätzlich noch was zukommt, dann kann ich mir vorstellen, ist eine Sichtweise anders, weil, mich überrascht das total, weil die Erzieherinnen, mit denen ich zu tun hatte, das ganz anders sehen. Ganz anders auch da ein Gefühl für haben, für Bewegung und was es bedeutet“* (FSCHL6_GRPPE/18). Lehrperson FSCHL6 verknüpft die Betrachtung der motorischen Entwicklung von Kindern im Elementarbereich mit der Gruppenzusammenstellung und stellt demzufolge eine Konzept-Abhängigkeit der Sichtweise heraus. Des Weiteren bezieht sie sich auf eigene Erfahrungen mit Erzieher_innen und zeigt auf, dass die generierte defizitorientierte Betrachtung nicht auf alle Erzieher_innen zutrifft. Auch Lehrperson FSCHL7 stellt ein Wissensdefizit der befragten Fachkräfte heraus, was sich dadurch auszeichnet, dass keine Erfahrungsbezüge in der Praxis hergestellt werden können. Das Wissensdefizit der Fachkräfte führt demzufolge zur defizitorientierten Betrachtung: *„Das Einzige, wie ich mir das erklären könnte, ist (räuspern), dass viele der Erzieher unter Umständen oder hier Fachkräfte, die befragt worden sind, (.) keine Vorstellungen davon hatten, was die motorische Entwicklung dort betrifft und eine Sorge mit sich tragen, dass/ Dass vielleicht in Einrichtungen umso mehr Kinder es werden, die sich unter drei Jahren befinden, sch/ Schnell überfordert sind. De/ Mit deren Entwicklungsniveau/ Ja, was mach ich mit denen, krieg ich die an die Hand genommen, muss ich die alle schieben, ja, so. (.) Das aber eben eine sehr unberechtigte Sorge ist, aber steht ja auch drüber mit der Überschrift 'Unsicherheit Angst', ne? (diverse Zustimmungen) Die Frage, bezieht sich das jetzt eher auf die Erzieherunsicherheit Angst oder bezieht sich das auf die Kinder? Weil, die erlebe ich gar nicht als unsicher oder ängstlich oder stark abhängig davon, ob die jetzt/ Welche Bindungserfahrung die auch haben“* (FSCHL7_GRPPE/19). Am Ende des Interviewzitats ist ein Initiierungsversuch von Erzählperson FSCHL7 vorhanden, der die Analyseergebnisse zum Thema Angst der Kinder auf Ängste der frühpädagogischen Fachkräfte bezieht. Dadurch untermauert sie ihre ressourcenorientierte Betrachtung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Des Weiteren stellt sie eine Verbindung der Analyseergebnisse zum politisch verankerten Betreuungsausbau (*„krieg ich die an die Hand genommen“*) und zeigt die fehlende Wahlmöglichkeiten der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen auf. Die Verbindung des zentralen Motivs ‚Defizitorientierung‘ zur politisch festgelegten Aufnahme in Kindertageseinrichtungen von Kindern unter drei Jahren thematisieren auch andere Diskutant_innen, wie beispielsweise Lehrperson FSCHL6: *„Das würde zu deiner Aussage von vorhin passen, das ist das normale Bild, jetzt Ü3 so, und das ist so, das können die alles noch nicht, weil, mein normales ist so, das können die alles schon und jetzt krieg ich neue dazu, ach, die können das ja alles noch nicht so, und dann willst du auch so eine negative Sichtweise auch erklären in irgendeiner Form. (.)Und wenn auch verstehbar“* (FSCHL6_GRPPE/29). Auch Lehrperson HSCHL8 erläutert, dass noch nicht alle frühpädagogischen Fachkräfte in der Praxis mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren arbeiten und immer noch die Mehrzahl der betreuten Kinder in Kindertageseinrichtungen in der bisherigen Altersspanne (drei bis sechs Jahre) liegen. *„Also ich kenn das von den Fachkräften aus dem Bereich Kita, dass ja auch relativ Wenige überhaupt mit U3-Kindern bisher arbeiten“* (HSCHL8_GRPPE/10). Lehrperson HSCHL8 stellt in der vorliegenden Selbstpositionierung

einen Bezug zur eigenen Expertise her und nicht zu aktuellen statistischen Aussagen. Indem Lehrperson HSCHL8 die praktische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren mit dem Erwerb von Expertise verknüpft, stellt sie implizit einen Wissens- und Kompetenzbegriff dar, der extrem auf eigener Selbsterfahrung basiert. Als weitere Komponente eines Wissens- und Kompetenzbegriffs in der Frühpädagogik wird in der Gruppendiskussion die Nicht-Defizit-Orientierung herausgestellt: *„also das fällt mir als Erstes in den Blick, diese eher negativen Zuschreibungen von Bewegungsamplituden“* (FSCHL7_GRUPPE/12). Auch Lehrperson HSCHL6 erwartet im Allgemeinen eine Ressourcenorientierung von frühpädagogischen Fachkräften: *„Der Satz hier unten wundert mich noch, ist das eine Aussage, die können noch nicht und müssen? Gut. (.) Ja, was mich/ (..) Was bei mir/ Wie es bei mir wirkt, ist, (.) das ist traurig (.) über die fehlende Ressourcensicht. (.) Das kommt bei mir mal emotional an“* (HSCHL6_GRUPPE/14). Im Antwortverhalten von Lehrperson HSCHL6 wird ein Ich-Bezug bei der epistemischen Modalisierung ersichtlich (*„Wie es bei mir wirkt“*) und eine emotionale Betroffenheit markiert, weniger eine kognitiv-fachliche Betroffenheit. Nach der Aussage von Lehrperson HSCHL6 gab es diverse Zustimmungen der Teilnehmenden und damit wurde ein Gruppenkonsens markiert. Auch Lehrperson schließt an der Nicht-Defizit-Orientierung an und illustriert seine Position mit einem Beispiel seines Sohnes: *„Mhm, (.) gerade auch mit dem/ Mit dem Satz, mit der Aussage können noch nicht und müssen, ja, für mich ist das auch noch mal sehr treffend, (.) so die/ (.) Also so dieses Überraschungsmoment, weil ich gerade so bei/ Erle/ Erleb es ja jetzt bei meinem Sohn, der anderthalb Jahre alt ist, der so die ersten Bewegungsexplosionen hinter sich hat, ja? Der läuft vorwärts, rückwärts, seitwärts, der macht Wechselsprung und/ Also das ist total beeindruckend, was da passiert (.) und der kann ganz viel motorisch mit seinen anderthalb Jahren (räuspern), traut sich unglaublich viel zu, obwohl/ Ja, ist ganz allein und hat da einen Spaß dran, überall hochzuklettern, und das auch schon mit einem Dreivierteljahr, dass er am Kinderwagen hochgeklettert ist und ich empfinde es gar nicht so, dass der irgendwas muss“* (FSCHL7_GRUPPE /19). In den Ausführungen wird eine begeisterte Wahrnehmung der Kompetenzen ersichtlich, die durch Totalisierungen untermauert wird.

Lehrperson HSCHL6 bezieht sich in ihrem Wortbeitrag auf eine eigene Metaanalyse zu den Analyseergebnissen und kritisiert das Vorhandensein wertender und nicht deskriptiver Aussagen der Fachkräfte. *„Also es sind ja alles wertende Aussagen hier und das find ich eigentlich so eher das Problem. Dass hier wertende Aussagen getroffen werden und ich vermu/ Ich versuche jetzt mir vorzustellen, Einsacken, Umfallen, das ist ein völlig natür/ Natürliches Verhalten in dieser Phase, das heißt einfach, man kann/ Das ist auf eine Weise formuliert, wie es wertend ist, man kann es auch als Aufstehen und/ Und wieder Hinfallen, also als die/ Als/(.) Man kann es auch als das natürliche mit dem Gleichgewicht umgehen/ Kann man es auch/ Man kann es auch so ausdrücken, die Kinder beginnen mit dem Gleichgewicht spielerisch umzugehen, dann ist es/ Hat es aber eine ganz andere Aussage. Also die Blickrichtung, was/ Ich versuch das, was ich eben gesagt hab, ein bisschen/ Bisschen näher zu umschreiben, die Blickrichtung geht auf/ Auf das, was nicht funktioniert oder die Bli/ Oder kommt aus Angst und Unsicherheit, die Blickrichtung, und mir fehlt der Blick für/ Für motorische Entwicklung, wie sie verläuft und wie sie kreativ, konstruktiv, spielerisch verläuft. Also mir fehlt der Blick auf Entwicklung komplett, als wär/ Als wären hier unfertige Erwachsene/ das stimmt nicht so ganz, aber als wär hier irgendwas Unfertiges beschrieben und als würde dieses Kind, das hier beschrieben wird, nicht in einer/ In der/ In der Art und Weise beschrieben, wie es sich bewegt, sondern direkt als was Unfertiges gesehen. So, und das braucht meiner Ansicht nach schlicht und ergreifend eine deutliche Fortbildung. (.) Um einfach den Blick auf die Dinge zu richten, die geschehen in dieser Zeit und die/ Einfach darauf den*

Blick zu richten, wie geschieht Entwicklung. Da scheint mir also ein ganz großes Defizit zu bestehen. Vielleicht eben auch die Angst und Unsicherheit, weil keine/ Keine Vorbildung da ist und wir wissen ja auch, dass da im Moment alles eingestellt wird für U3, ne? Also wäre/ Wenn das so wäre, wenn es keine ausgebildeten Kräfte sind“ (HSCHL6_GRPPE/20). Lehrperson HSCHL6 stellt die defizitorientierten Aussagen von entwicklungsspezifischen und entwicklungszielspezifischen Aussagen gegenüber. In diesem Zusammenhang kritisiert sie eine fehlende Professionalität innerhalb der Aussagen und der Betrachtung von Kindern als etwas „Unfertiges“. Als mögliche Begründungszusammenhänge des zentralen Motivs ‚Defizitorientierung‘ thematisiert sie ein Ausbildungsproblem, sowie arbeitsmarktstrukturelles Problem. In diesem Zusammenhang weicht ihre Kritik von der einzelnen frühpädagogischen Fachkraft. Vielmehr bedarf es einer Schulung von Fachkräften zur motorischen Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in der Ausbildung, bzw. im Nachgang durch Fortbildungen, damit diese eine ressourcenorientierte Betrachtung und Entwicklungsfortschritte verfolgen. Ihrer Meinung nach kommt es auf den (richtigen) Blick auf die Entwicklung der Kinder an, der geschult werden muss. Infolgedessen ist die Wirklichkeit immer eine Frage der Betrachtung. Dies untermauert Lehrperson HSCHL6 in einem weiteren Wortbeitrag, indem sie anführt, dass die Wahrnehmung von Defiziten konkrete Auswirkungen auf das Handeln im beruflichen Kontext hat: „Der Blick auf Defizite bewirkt ja was. Der bewirkt ja, dass möglicherweise wo ich diese alte self fulfilling prophecy, also es bewirkt einfach, dass ich vielleicht anders agiere und dass ich vielleicht anders mit dem, was ich gut oder schlecht bewerte, gehe ich einfach anders um und das bewirkt ein Verhalten/ [...] Also die Frage der/ Die/ Der Auswirkung der eigenen Einstellung auf das Verhalten der Kinder und die/ Die eigene Einstellung in Bezug auf das, was sie zu sehen bereit sind, die/ (.) Die halt ich für deutlich wichtiger als die Einteilung in Altersgruppen“ (HSCHL6_GRPPE/31).

Auch weitere Diskutant_innen decken das Dilemma zwischen einer defizitorientierten und einer ressourcenorientierten Entwicklungsbetrachtung von Kindern auf. Ein weiterer Aspekt gilt der Definition und Betrachtung von normalen und abweichenden Entwicklungsverläufen. Als Begründungszusammenhang zur Entstehung des Dilemmas wird ein Konflikt zwischen Ausbildungsinhalten und Praxis angeführt: in der Theorie würde meist Fachwissen für eine ‚normale Entwicklung‘ vermittelt und in der Praxis sollte jedoch eine individuelle Entwicklung mit variablen Entwicklungsverläufen betrachtet werden: „Wenn wir wissenschaftlich recherchieren, dann denk ich an Michaelis und Lago, die überhaupt gegen diese Altersbausteine sich ausgesprochen haben, also die Untersuchungen gehen dahin, dass Entwicklung variabel ist, wenn sie normal ist und dass, wenn sie in Bahnen von Jahreszahlen verläuft, nicht unbedingt normal ist. Und das hat er ja gut belegt, das wäre also auch für mich wieder Teil der Weiterbildung, das heißt, Entwicklung individuell und variabel zu betrachten. (.) Und Entwicklungsfortschritte unabhän/ Von Jahreszahlen wirklich unabhängig zu machen und Entwicklungsfortschritte (.) sehen zu können“ (HSCHL6_GRPPE/31).

Lehrperson HSCHL8 beschreibt das Dilemma, dass sich das gesamte Fachwissen zur Entwicklung von Kindern an einer normalen Entwicklung orientiert: „Sie resultieren trotzdem daraus, zu schauen, wenn wir uns ganz viele Kinder anschauen, können wir immer gewisse Linien und Tendenzen finden von VIELEN Kindern, die sich in einem gewissen Alter, in einer gewissen Kon/ Nein, Konformität möchte ich es nicht nennen, aber in einer gewissen Art und Weise auch entwickeln, und das ermöglicht zugleich wieder auf Kinder, die sich anders entwickeln, einen anderen Blick zu haben. Erst mal die Frage, muss es normal, nicht normale Entwicklung sein, die Tren-

nung, die man hat, aber Erzieherinnen schildern ja auch sehr häufig, dass sie genau diese Orientierung an, wie sol/ Wie könnte es verlaufen und was mach ich, wenn ich glaube, ein Kind braucht besondere Unterstützung, ein Kind hat ein besonderes Thema“ (HSCHL8_GRPPE/33). Lehrperson HSCHL8 stellt die Trennung von einer normalen und nicht normalen Entwicklung im Rahmen eines metareflexiven Einschubs in Frage. Auf die Frage folgt keine Lösung sondern die Erklärung des aktuellen Dilemmas, die mit der adversativen Konjunktion „aber“ eingeleitet wird und sich auf den Bedarf aus der Praxis bezieht.

Im Gegensatz dazu beschreibt Lehrperson FSCHL7 den Bedarf eines Wissens über eine generalisierte Entwicklung und nimmt in der Begründung die Perspektive des Kollektivs der Wissenschaftler_innen ein: „Also ich glaub, da sind wir alle dacore, dass es diesen/ Diesen Blick auf die Normalität, die normale Entwicklung, normale Entwicklungsverläufe auch braucht und da gibt es ja eine Variabilität, die durchaus abgebildet wird, gegeben über solchen Studien, du sprachst jetzt gerade vob Entwicklungsfenster (räuspern) und eben darüber auch möglich wird, das nicht Normale einzuordnen, wie das denn zu bewerten ist, ja, das sagst du ja selbst auch, das steht auf/ Auf einem ganz anderen Blatt, mit umzugehen dann ist. Aber jetzt nur zu individualisieren, also Entwicklung und Entwicklungsprozesse ausschließlich individualisiert zu betrachten, würde, glaub ich, den Gegenstand auch verfehlen und würde den Kindern auch nicht gerecht werden, das ist doch klar“ (FSCHL7_GRPPE/34). Die Betrachtung von individuellen Entwicklungsverläufen basiert auf einer Bewertung aufseiten der frühpädagogischen Fachkräfte und infolgedessen wird der Bedarf eines diagnostischen Blicks herausgestellt. Die Diagnostik scheint generell im Spannungsfeld zwischen einer defizitorientierten und einer ressourcenorientierten Betrachtung zu liegen, wie folgende Lehrperson illustriert: „Also es/ Michaelis steckt ja einen Meilenstein vor, die haben wir für die Sprachentwicklung, die haben wir für die motorische Entwicklung, ich denke, dass/ (.) Da/ Da wäre es ganz wichtig, den diagnostischen Blick nicht/ Nicht im/ Im Sinne von Diagnostik im klassischen/ wie dies verstanden wird auszuweiten, weil, der diagnostische Blick macht was. Der verändert die Realität. Und das ist eine/ Damit schafft man unter Umständen Realitäten, die der Förderung/ Man weiß es nicht. Das wäre zu untersuchen. Aber man schafft damit auch nur Realitäten und das muss man vermitteln“ (HSCHL6_GRPPE/36). Die Anwendung von Diagnostik steht in einem Wechselverhältnis zwischen einem inklusiven Bildungsverständnis und einer Etikettierung aufgrund der Geschichte der Diagnostik (vgl. FSCHL7_GRPPE/37). Das Dilemma von Diagnostik und einer Bewertung von normalen bzw. abweichenden Entwicklungen scheint im Rahmen der Wissenschaft noch nicht geklärt zu sein: „Aber wie ist Diagnostik heute zu verstehen?“ (FSCHL7_GRPPE/39). In diesem Zusammenhang ist eine Untersuchung von FRÖHLICH-GILDHOFF und STROHMER (2011, S. 64) zu den Aufgabenbereichen Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen anzuführen, welche folgende Lösung vorschlagen:

„Die z.T. noch bestehende Kontroverse ‚offene Beobachtung‘ [...] vs. standardisierte, mit testtheoretisch abgesicherten Instrumenten durchgeführte Beobachtung (oder Diagnostik) lässt sich ein Stück weit auflösen, wenn ‚Diagnostik‘ als Prozessgeschehen betrachtet wird, bei dem auf einer wissenschaftlichen Grundlage reflektiert unterschiedliche Methoden eingesetzt werden“.

Eine Lösung für eine veränderte Anwendung von Diagnostik im Sinne einer ressourcenorientierten Betrachtung individueller Entwicklungsverläufe scheint nach Auffassung von Lehrperson HSCHL8 nicht in Sicht zu sein, da die Diagnose eines Förderbedarfs mit der Erhaltung von

Ressourcen korreliert: *„Bei Inklusion haben nach wie vor, ein Kind, was wir mit einem Label, mit einer Etikettierung, mit Förderbedarf haben, kriegen wir wieder Ressourcen durch und das wird es auch so schnell sich nicht weiterentwickeln, gibt es einfach auch keine Lösung für und das wird ja nicht nur im Kita-Bereich geführt, die Diskussion“* (HSCHL8_GRPPE/33).

In Bezugnahme auf die rechtlich verankerte Inklusion wird die Betrachtung von individuellen Entwicklungsverläufen als zentral herausgestellt: *„Und wenn man sich Ausbildung von Erzieherinnen oder eben Fachkräften im Kita-Bereich anschaut, dann muss man eigentlich noch weitergehen und sagen, jetzt auf deine Anfangsfrage gemünzt, ich muss mich nicht nur mit Ü3 beschäftigen, nicht nur mit Ü3, sondern auch mit dem Thema Inklusion, was immer mehr eigentlich ja schon fest im Kita verankert ist, aber immer mehr, und dann kann ich erst recht nicht von solchen festen Jahreszahlen ausgehen und sagen, erstes, zweites, drittes Lebensjahr, das muss ich WISEN als/ (.) Ja. Expertenwissen sozusagen greifbar haben, das ist ungefähr ein Alter, in dem die und die Entwicklungsschritte passieren, aber ich muss sozusagen ja trotzdem im Rahmen von Inklusion diesen individuellen Blick einfach (.) immer verfolgen. Und dann löst sich eigentlich auch diese Trennung auch, wenn ich mit dem Konzept von Inklusion da noch“* (HSCHL7_GRPPE/30). Lehrperson HSCHL7 beschreibt Fachwissen über eine normale Entwicklung als Voraussetzung, um darauf aufbauend den *„individuellen Blick“* für die Betrachtung der individuellen Entwicklung *„zu verfolgen“*. In der Wortwahl wird eine aufmerksame Beobachtung über den Verlauf einer Entwicklung ersichtlich, die nach Auffassung von Lehrperson HSCHL7 einen frühpädagogischen Expert_innen auszeichnet. In den Erläuterungen zum Aufgabenprofil übernimmt sie die Perspektive einer Fachkraft. In diesem Zuge wird die politische Einflussnahme ersichtlich, da die Fachkraft die Rechtsansprüche umsetzen *„muss“* (Modus des Zwangs). Lehrperson HSCHL8 beschreibt, dass sie im Rahmen ihrer Fortbildungsmaßnahmen generelle Unsicherheiten der Fachkräfte in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in unter drei Jahren spürt (vgl. HSCHL8_GRPPE/35).

Zum Aspekt ‚die Problematik einer defizitorientierten Entwicklungsbetrachtung und die Bedeutsamkeit der Betrachtung individueller Entwicklungsverläufe‘ kann festgehalten werden, dass in einen professionellen Kontext eine ressourcenorientierte Entwicklungsbetrachtung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren vorausgesetzt wird. Die Diskutant_innen stellen zu den vorliegenden Analyseergebnisse des zentralen Motivs ‚Defizitorientierung‘ eine Verbindung zur politisch festgelegten Aufnahme in Kindertageseinrichtungen von Kindern unter drei Jahren (vgl. Kapitel 3) her. Darüber hinaus machen sie in diesem Zusammenhang auf ein Ausbildungsproblem der Fachkräfte aufmerksam, da Fachkräfte kein ausreichendes Fachwissen mizubringen scheinen. Zudem fordern sie eine Einstellungsänderung in Bezug auf die Arbeit mit Kleinstkindern aufseiten der Fachkräfte.

9.2.4 Zusammenfassung

Die Analyseergebnisse zur Dichotomie ‚Defizitorientierung‘ versus ‚Ressourcenorientierung‘ basieren auf der allgemeinen motorischen Entwicklung von Kindern im Elementarbereich, bzw. deren Betrachtung. Einen Überblick zu der aus dem Datenmaterial identifizierten ‚Defizitorientierung‘ versus ‚Ressourcenorientierung‘ gibt folgende Abbildung.

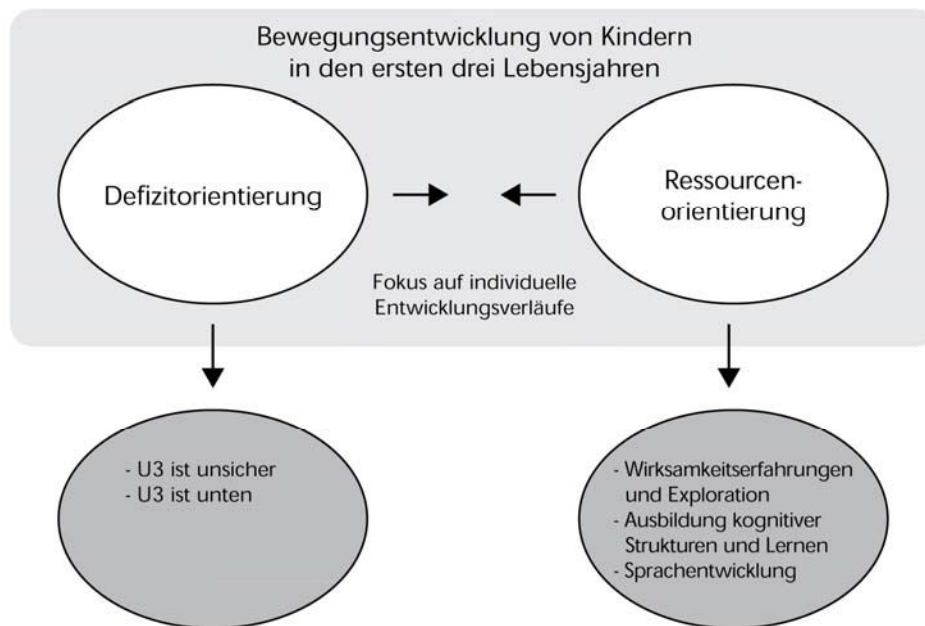


Abbildung 12: Die Dichotomie ‚Defizitorientierung‘ versus ‚Ressourcenorientierung‘

Die Analyseergebnisse des **zentralen Motivs ‚Defizitorientierung‘** decken eine defizitorientierte Betrachtung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren auf, die auf einem Fokus von Kompetenzunterschieden und einem Leistungsvergleich basieren. Die Beschreibungen der Erzählpersonen zur motorischen Entwicklung stellen diesbezüglich zwei komplementäre Gruppen in Kindertageseinrichtungen heraus. Die defizitorientierte Betrachtung bezieht sich ausschließlich auf die Gruppe von Kindern in den ersten drei Lebensjahren, die erste Gruppe. Die zweite Gruppe setzt sich aus Kindern zusammen, die bereits laufen können. Folglich setzt sich diese aus der, insbesondere vor dem Betreuungsausbau dominanten, Altersspanne (drei bis sechs Jahre) zusammen. Somit basiert das in der Analyse ermittelte zentrale Motiv ‚Defizitorientierung‘ auf den beobachtbaren Kompetenzunterschieden in der Bewegungsentwicklung im Elementarbereich. Im Forschungsprozess wurden zwei Aspekte zum zentralen Motiv ‚Defizitorientierung‘ ermittelt: ‚U3 ist unsicher‘ und ‚U3 ist unten‘ (vgl. Abbildung 12). Im Vergleich zu den älteren Kindern werden Kinder in den ersten drei Lebensjahren in ihrer Bewegung als unsicher beschrieben. In der Kontrastierung zwischen ‚noch nicht können‘ und ‚können‘ steht der Versuch motorischer Fertigkeiten, wodurch die Unsicherheit beschrieben wird. Die motorische Unsicherheit der Kinder in den ersten drei Lebensjahren bezieht sich in den Analyseergebnissen folglich auf den Versuch und das Ausprobieren und steht im Gegensatz zum Können im Vergleich zu den älteren Kindern. Darüber hinaus verbinden die Erzählpersonen die Ausprägung der motorischen Unsicherheit mit der Bewegungssozialisation im Elternhaus. Der Aspekt ‚U3 ist unten‘ basiert in den Analyseergebnissen auf einem Vergleich zwischen den Kindern in der Kindertageseinrichtung auf der vertikalen Raumebene. Die Bodennähe der Kinder in den ersten drei Lebensjahren ist an die Grundbewegung des Krabbelns gekoppelt und wird in Kontrast zur Höhe und dem Klettern gestellt. Die Beschreibungen zur motorischen Entwicklung setzen auch hier an der selbstständigen Fortbewegung an und Bewegungshandlungen von Kindern unter drei Jahren sind ‚unten‘ in Bodennähe.

Die Analyseergebnisse des zentralen Motivs ‚Defizitorientierung‘ wurden ausschließlich bei der Zielgruppe der fröhpädagogischen Fachkräften ermittelt. Bei einer erweiterten Altersgruppe um Kinder unter drei Jahren, die in der Praxis meistens auf den Betreuungsausbau

(vgl. Kapitel 1.1.1) zurückzuführen ist, scheint insgesamt die defizitorientierte Sichtweise der befragten Fachkräfte stärker ausgeprägt zu sein.

Das in dem Datenmaterial identifizierte **zentrale Motiv ‚Ressourcenorientierung‘** beschreibt die allgemeine Bildsamkeit des Kindes inklusive der Wahrnehmung von Entwicklungsfortschritten der Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Hierbei werden Kinder in den ersten drei Lebensjahren als aktive und kompetente Persönlichkeiten beschrieben, die auf ihre Entwicklung maßgeblich Einfluss nehmen. Die befragten Erzählpersonen messen den (motorischen) Entwicklungsschritten in dieser Altersspanne eine hohe biografische Bedeutung bei, da dort die Basis für alle weiteren gelegt wird. Die Bewegungsentwicklung und -fertigkeiten werden in Verbindung mit dem jeweiligen typischen Entwicklungsstand gesetzt und es werden die Entwicklungsfortschritte hervorgehoben. Das Einüben und Wiederholen von motorischen Fertigkeiten werden als Bestandteile des Entwicklungsprozesses betrachtet. Im zentralen Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ steht die motorische Entwicklung nicht nur in Bezug zur instrumentellen bzw. funktionalen Bedeutung von Bewegung, wie im zentralen Motiv ‚Defizitorientierung‘, sondern vielmehr in Zusammenhang mit der persönlichen und sozialen Bedeutung von Bewegung. In den Analyseergebnissen der Erzählpersonen werden zum zentralen Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ drei Aspekte beschrieben (vgl. Abbildung 12). Der erste Aspekt stellt die Bewegungsentwicklung in Verbindung mit Wirksamkeitserfahrungen und der explorativen Bedeutung der Bewegung heraus. In diesem Zusammenhang steht die intrinsische Motivation von Bewegungshandlungen der Kinder im Vordergrund und die Agentivierung in der motorischen Entwicklung liegt eindeutig beim Kind. Der Fortschritt in der Bewegungsentwicklung ermöglicht den Kindern ein zunehmendes räumliches Explorationsverhalten und Wirksamkeitsstreben. Als zweiter Aspekt wird Bewegung von den befragten Fachkräften als auch von den Lehrenden als zentral für die kognitive Entwicklung des Kleinkindes genannt. Die motorische Entwicklung und die Ausbildung kognitiver Strukturen stehen nach Aussagen der Erzählpersonen auch in Bezug zur Intelligenz und zum Lernen. Als dritter Aspekt zum zentralen Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ und den Untersuchungsschwerpunkten ‚Bewegung‘ und ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ wird die Verbindung der motorischen zur sprachlichen Entwicklung ermittelt, sowie der Kompetenzerwerb der Kleinstkinder in den Vordergrund gestellt.

Am Ende des Kapitels wurde das Dilemma zwischen einer defizit- und einer ressourcenorientierten Entwicklungsbetrachtung von Kindern im Rahmen der Gruppendiskussion reflektiert. Als eine Herausforderung thematisieren die Diskutant_innen, dass für diagnostisches Erfassen von normalen sowie abweichenden Entwicklungsverläufen Fachwissen vonnöten ist. Zur ‚Problematik einer defizitorientierten Entwicklungsbetrachtung und die Bedeutsamkeit der Betrachtung individueller Entwicklungsverläufe‘ kann festgehalten werden, dass eine ressourcenorientierte Betrachtung der motorischen Entwicklung im professionellen Kontext vorausgesetzt wird. Aufgrund der in den Analyseergebnissen festgestellten defizitorientierten Betrachtung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren stellen die Diskutant_innen einen besonderen Forschungs- und Aus- bzw. Weiterbildungsbedarf für die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern dieser Altersspanne heraus.

9.3 ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘

Im Zentrum dieses Kapitels steht der Aspekt der Nachahmung als Motivator für die Bewegungsentwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Der Begriff Mimesis bezeichnet ursprünglich das Vermögen, mittels einer körperlichen Geste eine Wirkung zu erzielen. Mit der Verwendung des Begriffs wird der in den Interviews generierte intrinsisch motivierte Aspekt von nachahmenden Bewegungshandlungen untermauert. Die Dichotomie ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘ weist in der folgenden Ergebnisdarstellung einen Praxisbezug in Kindertageseinrichtungen auf und wurde hauptsächlich bei den befragten Fachkräften eruiert. Die aus den Interviews entwickelte Dichotomie ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘ beleuchtet Nachahmung als wichtige Voraussetzung für die Bewegungsentwicklung von Kindern und postuliert, dass Kinder durch Nachahmung lernen, wie folgendes Interviewzitat exemplarisch illustriert: „*Die Älteren haben das vorgemacht, und die Jüngeren haben das eben nachgemacht, ne?*“ (FF12_U3/185). Die Nachahmung von anderen scheint aus Sicht der Erzählpersonen bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren automatisch abzulaufen. Dieses Grundverständnis findet sich in der Ergebnisdarstellung der Dichotomie fortlaufend wieder, sodass zunächst die Literaturbezüge diesbezüglich vorgestellt werden. Entscheidend für die Dichotomie ist sowohl eine intrinsische als auch eine extrinsische Motivation des Kindes, die vorab im Rahmen der Motivationspsychologie erläutert werden. Als relevanter Bezugsrahmen der Dichotomie ist die Gruppenzusammenstellung der Kindertageseinrichtung zu nennen.¹⁶⁵ Denn die befragten Erzählpersonen begründen ‚Mimesis‘ immer wieder durch motivationale Faktoren Dritter, wie das exemplarische Zitat oben aufzeigt (vgl. FF12_U3/185).

Der Zusammenhang von Motivation und Handeln wird in der Motivationspsychologie beleuchtet und hierbei werden zwei Formen von Motivation bezüglich des Handelns unterschieden: die intrinsische und die extrinsische Motivation. Intrinsische Motivation beinhaltet Neugierde, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt und zeigt sich von Beginn der menschlichen Entwicklung an, ist also angeboren. Die intrinsische Motivation zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass die Ausführung der Handlung aus sich heraus Belohnung (zum Beispiel Neugier, Spaß, Interesse) erfährt; sie wird um ihrer selbst Willen ausgeübt (vgl. HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2010, S. 366-372). Als extrinsisch motiviert wird eine Handlung bezeichnet, wenn diese an äußerliche Belohnungen (zum Beispiel Lob, gute Note, soziales Ansehen) oder die Nicht-Ausführung der Handlung an Bestrafungen (zum Beispiel Tadel, schlechte Note) geknüpft ist (vgl. HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2010, S. 366-372). HECKHAUSEN und HECKHAUSEN (2010, S. 368) verweisen auf die Problematik, dass der Begriff ‚intrinsische Motivation‘ nicht einheitlich zu definieren ist.¹⁶⁶ Die zahlreichen wissenschaftlichen Studien der modernen kognitiven Motivationspsychologie

¹⁶⁵ Im Zusammenhang mit der Gruppenzusammenstellung wird in den Analyseergebnissen zwischen zwei Gruppen von Kindern differenziert, welche sich an den Bezugssystemen von Größe (die Kleinen und die Großen) und Alter (die Jüngeren und die Älteren) orientieren (vgl. hierzu auch Kapitel 9).

¹⁶⁶ Viele Forscher, wie DECI und RYAN (1993), RHEINBERG (2008), KRAPP (1999) oder SCHIEFELE und KÖLLER (2006) wenden den Begriff ‚intrinsische Motivation‘ auf verschiedene Sachverhalte an und unterscheiden dabei, ob der Anreizschwerpunkt mehr auf dem Gegenstand der Tätigkeit oder mehr auf der spezifischen Ausführungskomponente liegt.

basieren auf einem handlungstheoretischen Zugang und beziehen sich im Rahmen der Kindheit meistens auf die Schulzeit. Auch für die Grundschule liegt zum Thema Entwicklung und Lernen noch wenig wissenschaftlich gesichertes Wissen vor (vgl. HOTTINGER, LEUCHTER, TETTENBORN & VOGT, 2011, S. 8).¹⁶⁷ Wie Eingangs erläutert, basiert die vorliegende Dichotomie auf dem Aspekt der Mimesis im Kontext des Gruppenkonzepts in Kindertageseinrichtungen. WÜSTENBERG und SCHNEIDER (2008, S. 149) beschäftigen sich mit der außerfamiliären Betreuung von Kindern zwischen null und sechs Jahren und unterscheiden in Bezug auf der Gruppenbetreuung zwischen zwei verschiedenen Arten von Lernen,

„die auf unterschiedlichen Grundstrukturen der Kommunikation basieren: symmetrischen und asymmetrischen. Asymmetrische Beziehungen sind dadurch gekennzeichnet, dass ein starkes Kompetenz- und Machtgefälle zwischen den Interaktionspartnern bestehen. Aufgrund des Wissens- und Könnensvorsprungs von älteren Kindern und erst recht von Erwachsenen sind die Lernchancen des jungen Kindes davon bestimmt, wie viel Eigeninitiative ihm eingeräumt wird, um Inhalt und Verlauf der Kommunikation mitzubestimmen. Hier ist Lernen stark mit Anleitung verbunden, die das Kind dazu bewegen soll, Wissen und Können entsprechend der Vorlage zu übernehmen. Lernen, das auf einem Wechselprozess von gleichwertiger Initiative und Reaktion beruht und in der Fachsprache häufig als »Ko-Konstruktion« bezeichnet wird, findet eher in Interaktionen unter gleichrangigen Kindern (Peers) statt“.

Die Analyseergebnisse zur Dichotomie ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘ stellen stets eine Verbindung mit symmetrischen und asymmetrischen Beziehungen zum Bewegungshandeln der Kinder her. Vorab kann erwähnt werden, dass die Analyseergebnissen des zentralen Motivs ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ auf symmetrischen Beziehungen gründen. Das zentrale Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘ wird bei einer erweiterten Altersmischung und demzufolge asymmetrischen Beziehungen häufiger thematisiert. Die Fachkraft-Kind-Dyade stellt ebenfalls eine asymmetrische Beziehung dar.

Zur Darstellung der Analyseergebnisse der Dichotomie ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘ wird eine Unterteilung in folgende thematische Schwerpunkte vorgenommen

- das zentrale Motiv ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ (Kapitel 9.3.1),
- das zentrale Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘ (Kapitel 9.3.2),
- die Dichotomie und Fachkräfte als Vorbild (Kapitel 9.3.3)

und werden im Folgenden präsentiert. Weitere Literaturbezüge werden in Zusammenhang mit den Analyseergebnissen an adäquaten Stellen der Ergebnisdarstellung eingearbeitet.

¹⁶⁷ Hierzu würde sich lohnen die Diskussion auf die früheste Kindheit auszuweiten, da gemäß der vorliegenden Untersuchung das schulische Lernen Einzug in den Elementarbereich hält (vgl. Kapitel 1.2.1, Kapitel 10).

9.3.1 Das zentrale Motiv ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘

Das zentrale Motiv ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ impliziert, dass insbesondere Kinder in den ersten drei Lebensjahren durch Nachahmung lernen und betont eine Weiterentwicklung motorischer Fertigkeiten von Kindern dieser Altersspanne durch das Imitieren anderer. Die folgenden Interviewanalysen zeigen auf, dass andere und insbesondere Peers¹⁶⁸ eine intrinsische Motivation in der Bewegungsentwicklung des einzelnen Kindes bewirken. Auch für Kinder mit besonderem Förderbedarf wird ein Fortschritt von Bewegungsfertigkeiten in Gruppen mit gleichaltrigen Kindern thematisiert. Den Interviewanalysen in der Ergebnisdarstellung des zentralen Motivs ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ ist gemeinsam, dass der Erwerb motorischer Fertigkeiten in einen sozialen Kontext gesetzt wird, wie im Folgenden ersichtlich wird.

Fachkraft FF02 führt den Zusammenhang von Nachahmung und Teilhabe aus. Sie unterscheidet zwischen den Bereichen Beobachten, Nachahmen und Mitmachen und beschreibt eine intrinsische Motivation der Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Als Handlungsergebnis von Mimesis entstehe eine Kontaktaufnahme und ein soziales Miteinander¹⁶⁹: *„Also im/ Im Außenbereich ist nach wie vor der Renner der Sandspielbereich, (.) auch Wasserbereich, also unsere unter Dreijährigen, die sind eigentlich überall da, wo auch die Größeren, Älteren zu finden sind, gucken zu, ahmen nach, machen mit (.)“* (FF02_U3/37). In der Einrichtung von Fachkraft FF08 haben die Gruppen (Kinder unter drei Jahre und Kinder über drei Jahre) unterschiedliche Räume zur Verfügung und werden folglich getrennt voneinander untergebracht; teilen sich jedoch das Außengelände. Auf dem Außengelände schreibt Fachkraft FF08 den älteren Kindern eine große Anziehungskraft für die Kleinstkinder zu.

Auch Fachkraft FF08 bettet den Erwerb motorischer Fertigkeiten in einen sozialen Kontext ein: *„Ja, vielleicht auch die Möglichkeit geben, mit anderen Kindern zusammen das zu entdecken und sich gegenseitig zu motivieren, ne, weil, Kinder so alleine, das ist immer so/ Da haben die auch nicht so die rechte Lust, ne, und/ Klar, Bewegung abgucken vom Erwachsenen, ist schon klar, aber es ist doch anders als wenn jetzt Kinder da sind, die gleichaltrig sind, und der eine kann es und der andere, ich glaub, das motiviert die auch noch mit und so, aber/ Ja, dabei sein auf jeden Fall“* (FF08_U3/36). In der Einrichtung von Fachkraft FF02 sind die Kinder unter drei Jahren und Kinder über drei Jahren ebenfalls getrennt voneinander untergebracht. Für die beiden Altersspannen gibt es auch zwei unterschiedliche Bereiche auf dem Außengelände. Auch Fachkraft FF08 beschreibt die Teilhabe als Ziel des zentralen Motivs ‚Mimesis und Weiterentwicklung‘. Die intrinsische Motivation der Kleinstkinder unterscheidet sie hierbei

¹⁶⁸ „Gleichaltrige Kinder im Kindergartenalter und ihre sozialen Beziehungen werden als frühe ‚Peer-Beziehungen‘ bezeichnet. Neuere Forschungsergebnisse [...] zeigen, dass die Beziehungsentwicklung in Gruppen Gleichaltriger (Peers) Einfluss auf die soziale Entwicklung des Kindes hat. Für den Bereich der Kindheit ist der Gleichaltrige ein wesentlicher Lebens- und Spielpartner“ (KAISER & SPIEB, 2013, S. 46).

¹⁶⁹ Als ein behavioristisches und kognitionspsychologisches Erklärungsmuster sozialen Lernens kann BANDURAS (1976, S. 31) Konzept des Modell-Lernens herangezogen werden: „Bei der Beobachtung anderer macht man sich eine Vorstellung davon, wie diese Verhaltensweisen ausgeführt werden. Später dient diese kodierte Information dann als Handlungsrichtlinie“.

zwischen der Nachahmung von Erwachsenen und Gleichaltrigen und betont eine Entwicklungsförderung im Rahmen gleichaltriger Kinder.

Fachkraft FF14 arbeitet in einer Einrichtung, die ausschließlich Kinder von null bis drei Jahren aufnimmt, und verknüpft das zentrale Motiv ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ mit der Bewegungsentwicklung des individuellen Kindes. Sie misst das Vorleben und Vormachen als Aufgabe der Fachkraft bei und betont in diesem Zusammenhang wie Fachkraft FF14 die gleichaltrigen Kinder („wirklich ganz viel“, „noch viel mehr“) und deren motivationale Bedeutung. Fachkraft FF14 stellt die Kindergruppe in ihrer Funktion des Vormachens als effektiver für die Bewegungsentwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren dar als die Gruppe der Fachkräfte, schwächt die Aussage jedoch mit einer Vagheitsmarkierung („ich glaube“): „Was ganz auffällig ist: (...) Ja, klar, wir haben das mit dem Laufenlernen wirklich vom Krabbeln... - das jüngste Kind ist mit acht Monaten gekommen, das lag auch nur. Das wurde, glaube ich, von den Eltern vorher auch nur herum getragen. Das ist auch gar nicht gekrabbelt, aber die lernen wirklich ganz viel durch das Vorleben oder durch das Vormachen - und von den Kindern selber in der Gruppe, glaube ich, noch viel mehr als von uns und sind dadurch ganz schnell motiviert, dann eben auch zu krabbeln, sich hinzustellen“ (FF14_U3/44). In dem Textausschnitt werden viele Vorgangsverben verwendet und damit die eigenaktive Bewegungsentwicklung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren herausgestellt. Zudem erhält die motivationale Komponente für die Bewegungsentwicklung des Kindes einen zeitlichen Bezug („ganz schnell“), welche in dem zentralen Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘ ebenfalls eruiert wurde. In dem Textsegment von Fachkraft FF14 wird jedoch die Entwicklung des individuellen Kindes fokussiert, es bleibt eigenmächtig („dann eben auch“).

Einen speziellen Vorteil in inklusiven Kindertageseinrichtungen betonen Fachkräfte FF14 und FF09 für Kinder mit besonderem Förderbedarf beziehungsweise deren motorische Entwicklung. Fachkraft FF09 unterscheidet zwischen ‚motorisch fitten‘ und anderen Kindern. Auch hier steht das zentrale Motiv ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ durch das Nachmachen von Gleichaltrigen im Vordergrund und eine intrinsische Motivation der Kinder wird beschrieben: „Und (.) wir haben also auch integrative Kinder und ich finde auch, die gucken sich ja auch viel ab, ne? Einfach von den anderen Kindern. Und sehen auch, finde ich, werden auch motiviert, wenn zum Beispiel, ich sage mal, eine Schräge aufgebaut ist mit Matten, wo dann halt die fitten Kinder so hochrennen, wo die anderen auch angespornt werden, ne, boah, ich will da auch hoch“ (FF09_0-6/56).

Fachkraft FF14 beginnt und endet im folgenden Antwortverhalten mit einer Persönlichkeitsmarkierung und untermauert die Bedeutsamkeit einer altershomogenen Gruppe für motorische Entwicklungsfortschritte von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Das Kind ist nicht exkludiert, sondern „mit Gleichaltrigen“. „Ich finde es ganz wichtig, Kinder auch mit verschiedenen Voraussetzungen aufzunehmen. Wir haben auch von Anfang an hier gesagt, wir nehmen Kinder mit Behinderungen, auch in dem Alter schon oder mit drohender Behinderung und haben da eben auch einen, der da jetzt gerade schläft, einen Zweijährigen, der im Grunde gerade das... - das Robben am Boden kann er sich jetzt schon länger, aber der kam letzten September und konnte gar nichts. Der lag nur da und war da schon ein bisschen über ein Jahr. Und jetzt fängt er aber wirklich an zu krabbeln und so weiter. Ich glaube, dass das auch für die Kinder eine absolute Motivation ist, mit Gleichaltrigen die Dinge da nachzumachen. Ganz wichtig“ (FF14_U3/100). Die Gruppe der Kinder eröffnet motorische Handlungen zum Nachmachen und das Kind mit besonderem Förderbedarf ist intrinsisch motiviert diese zu üben und nachmachen zu können.

Die Agentivierung bleibt beim Kind. KRAPP (1999, S. 388) führt diesbezüglich aus, dass „[k]indliches Neugierverhalten und interessengetriebenes Lernen [...] als Prototypen intrinsischer Motivation [gelten]“. Eine außerfamiliäre Betreuung in einer Kindertageseinrichtung und die Unterbringung in einer Gruppe mit Gleichaltrigen würde Fachkraft FF14 für die Bewegungsentwicklung von Kindern mit besonderem Förderbedarf empfehlen. Sie schildert motivationale Aspekte anderer Kinder für die individuelle Bewegungsentwicklung des einzelnen Kindes. An dieser Stelle sei bereits darauf hingewiesen, dass motivationale Aspekte anderer Kinder auch in dem zentralen Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘ näher ausgeführt werden. Fachkraft FF14 identifiziert im folgenden Textausschnitt zwei Bezugsgruppen, die für die Förderung der motorischen Entwicklung eines Kindes von besonderer Relevanz sind: *„irgendwelche Therapeuten“* gegenüber den *„gleichaltrigen Kindern in der Gruppe“*. *„Und deswegen, glaube ich, müsste man da den Eltern viel mehr Mut machen, dass es den Kindern wirklich gut täte, in dem Alter schon nicht nur von irgendwelchen Therapeuten gefördert zu werden, sondern in einer Gruppe. Der Kleine ist hier oben bei den acht Kindern. Dann ist die Gruppe nicht ganz so groß. Und ich meine, alle anderen profitieren ja auch davon, definitiv“* (FF14_U3/104). Das Kind *„wird“* von den Therapeuten gefördert und dementsprechend liegt die Agentivierung bei der Gruppe der Therapeuten.

In den Ausführungen des zentralen Motivs ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ stellen die befragten Fachkräfte die Bedeutung der Nachahmung für Kleinstkinder und deren motorische Entwicklung heraus. Dies findet sich auch in der Literatur wieder. So betont unter anderem der Entwicklungsneurologe MICHAELIS (2012, S. 8), dass Kinder vor allem durch Nachahmung lernen: *„Sie ist der stärkste, angeborene Lernfaktor überhaupt. Mit der Nachahmung von Vorbildern gelingt es Kindern am besten und schnellsten, teilzuhaben und teilzunehmen“*. Studien der Säuglingsforschung belegen, dass Nachahmung ein wichtiger Bestandteil der motorischen Entwicklung ist (vgl. u. a. GERSON, HUNNIUS & BEKKERING, 2013; MARSHALL & MELTZOFF, 2014; RAY & HEYES, 2010). Lernprozesse von Kindern in den ersten drei Lebensjahren sind demzufolge eng mit Imitation verknüpft, da das Lernen mit Spiegelneuronen *„der stärkste neurobiologisch abgesicherte, prompt wirkende Lernfaktor überhaupt [ist]“* (MICHAELIS, 2011, S. 141). Die Nachahmung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren hat folglich nicht das erstrangige Ziel, motorische Fertigkeiten zu verbessern. Dies geschieht vielmehr nebenher, wie auch in den Aussagen der Erzählpersonen ersichtlich wird. In der obigen Ergebnisdarstellung wird die Bedeutung für den motorischen Kompetenzerwerb in Zusammenhang mit symmetrischen Beziehungen herausgestellt. Die Bedeutsamkeit von Beobachtung und Ausführung von Bewegungsmustern unterstützen auch die Säuglingsforscher HUNNIUS und BEKKERING (2014). In ihrer Studie stellten sie heraus, dass beim Beobachten von Kindern im gleichen Stadium der Bewegungsentwicklung eine stärkere Aktivierung des motorischen Cortex messbar ist, als bei Kindern in einem weiteren Stadium der Bewegungsentwicklung: *„Infants who were proficient crawlers showed a stronger activation of their motor system when watching other infants crawling compared with walking“* (EBD., pp. 3–4). Dies unterstützen die Interviewanalysen des zentralen Motivs ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘, insofern die Mimesis hauptsächlich den Kleinstkindern zugeschrieben wird und insbesondere gleichaltrige Kinder zur Orientierung für den motorischen Kompetenzerwerb herausgestellt werden. Diese Betrachtung unterstützt unter anderem VÖLKELE (2013, S. 52–57) in ihren Ausführungen zur Entwicklung von Kleinstkindern. Hierbei hebt die Autorin den symmetrischen Austausch mit

ähnlichen Handlungsbeiträgen und gleichwertiger Rollenverteilung zwischen gleichaltrigen Kindern hervor und führt dies auf die Ähnlichkeit der Interaktionspartner in Bezug auf Erfahrung, Wissen und Macht zurück.

9.3.2 Das zentrale Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘

Auch das zentrale Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘ impliziert die Nachahmung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren und die Mimesis wird dabei als intrinsisch und extrinsisch motiviert beschrieben. Dabei werden in den folgenden Analyseergebnissen Gütemaßstäbe des Leistungsmotivs herausgestellt, die zur Überforderung von Kleinstkindern führen können. Hierbei wird nicht die individuelle Bewegungsentwicklung, die einem individuellen Tempo folgt, fokussiert, sondern es wird eine Ausrichtung auf einen motorischen Entwicklungsstand anderer Kinder ersichtlich (vgl. hierzu auch Kapitel 9.2). Folglich gründet das zentrale Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘ auf der Ausgangslage asymmetrischer Beziehungspartner. Das individuelle Wirksamkeitsstreben¹⁷⁰ des Kindes, die Anziehungskraft älterer Kinder und die Möglichkeit eines inadäquaten Leistungsvergleichs stehen in Bezug zu einer erweiterten Altersmischung in Kindertageseinrichtungen. Motivationale Funktionen anderer Kinder zum zentralen Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘ beziehen sich auf das Wortfeld: „*mitziehen*“ (FF04_U3/9), „*Strecke durchhalten*“ (FF14_U3/44), „*sich schnell so weit bewegen zu können*“ (FF12_U3/141), „*so voranzukommen*“ (FF07_U3/23), „*die Kleinen wollen es auch schaffen*“ (FF07_U3/23). Die motivationalen Aspekte stehen demzufolge in Verbindung zur Wegmetapher und Zeitmetapher, was in den folgenden Textausschnitten ersichtlich wird.

Die Nachahmung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren wird von Fachkraft FF04 als intrinsisch motiviert beschrieben und die Orientierung der „*Kleinen*“ an die „*Größeren*“ scheint einseitig ausgerichtet zu sein, wie folgendes Zitat exemplarisch illustriert: „*Ja, und die (.) Kleinen gucken auf die Großen, und die Großen gucken da weniger auf die Kleinen*“ (FF02_U3/43). Fachkraft FF04 beschreibt, dass in der Bewegungsentwicklung fortgeschrittene Kinder die anderen mitziehen und nimmt somit den Leistungsaspekt mit auf: „*Also (.) Und wie gesagt, dieses eine Kind, das kann/ Konn/ War schon motorisch so agil, als wir sie aufgenommen haben, und die zieht die anderen so mit*“ (FF04_U3/9). Das Verb „*mitziehen*“ wird in einer sportlichen Ausrichtung als in einem Laufwettbewerb mit einem anderen Mittstreiter mitzuhalten, verwendet. Im folgenden Interviewausschnitt geht es diesbezüglich um das Mitgehen beim Spaziergang: „*Wenn man mit einer Gruppe zum Beispiel spazieren geht, dass das immer motivierender ist als wenn man mit einem Kind alleine spazieren geht. Das sagt immer irgendwann, Ach, ich kann nicht mehr. Ich will nicht mehr laufen. Und wenn es noch nicht sprechen kann, hebt es halt die Arme hoch und symbolisiert, Ich möchte jetzt getragen werden. Da sind aber mehrere Kinder auch wirklich motivierend, eine Strecke durchzuhalten*“ (FF14_U3/44). Der motivationale Aspekt der Kindergruppe wird jeweils mit Totalisierungen („*immer*“, „*auch wirklich*“) untermauert.

¹⁷⁰ Vgl. dazu auch Kapitel 9.2.2. Hierbei werden jedoch die Wirksamkeitserfahrungen von Kleinstkindern in Verbindung mit der explorativen Bedeutung von Bewegung gesetzt und die motorische Entwicklung ist aufgrund der Betrachtung des individuellen Kompetenzerwerbs im zentralen Motiv ‚Ressourcenorientierung‘ verankert.

Im folgenden Interviewausschnitt steht der motivationale Aspekt anderer Kinder in Resonanz mit der Bewegungsentwicklung des einzelnen Kindes. Fachkraft FF12 führt diesbezüglich den zeitlichen Aspekt von Lernen und Entwicklung auf: *„Was ich immer wieder beobachte, ist, dass die unheimlich schnell lernen. Wenn die in den Kindergarten kommen in/ In sehr junger/ Jungen Jahren, ist (.) die Motivation sehr hoch, sich schnell so weit bewegen zu können wie die anderen. Um an die Dinge ranzukommen, die vielleicht gerade so attraktiv sind, also da ist die Motivation der Kinder eben einfach sehr hoch. Ich glaube, durch die/ Bedingt durch die anderen Kinder, die das schon können“* (FF12_U3/141). Der motivationale Aspekt bezieht sich auf das Können anderer Kinder. Die Zuschreibungen „unheimlich schnell“ und „sehr hoch“ werden mit der Bewegungsentwicklung von Kleinstkindern verknüpft und weisen auf eine mögliche Überforderung hin. Dabei erhält die Motivation der Kleinstkinder eine extrinsische Komponente, da diese mit den anderen mithalten wollen.

Fachkraft FF07 thematisiert Spaß als Motivationsfaktor um sich zu bewegen und umrahmt die Aussage mit einer Vagheitsmarkierung („ich glaube“) und einer Rückversicherung („ne?“). Als zentralen Antrieb benennt sie die Verfolgung eines Ziels, welches durch die Thematisierungsregel der Wegmetapher im gesamten Interviewausschnitt untermauert wird. Der Zusammenhang von Motivation und Handeln wird in der Motivationspsychologie beleuchtet, welcher zu Beginn des Kapitels näher betrachtet wurde. Fachkraft FF07 hebt hervor, dass sich die „Kleinen“ an den „Großen“ orientieren und macht ein Spannungsverhältnis („und spannend ist natürlich auch“) bezüglich der Bewegungssozialisation von Kindern unter drei Jahren auf: *„Na ja, ich glaube, der Spaß an Bewegung schlechthin so, ne? Sich zu bewegen, so voranzukommen oder auch ein Ziel zu haben, also die/ Die Fahrradfahrer haben auch das Ziel, Fahrrad fahren zu können oder zu wollen, und die Kleinen wollen es auch schaffen, über diesen Stock zu kommen, ich will ja dahinten hin, ne? Ich will ja da auf den Spielplatz, da will ich hin, von daher finde ich das schon (.) so gemein/ Eine Gemeinsamkeit, ja, und spannend ist natürlich auch, (.) sie gemeinsam auch zu erleben, was hier ganz schön ist, wir haben viele Fahrzeuge, wo man jemanden mitnehmen kann“* (FF07_U3/23). Aus dem Interviewzitat geht hervor, dass die Ziele der „Großen“ für die „Kleinen“ noch nicht zu erreichen sind, wodurch eine Ausrichtung auf einen unterschiedlichen motorischen Entwicklungsstand der betreuten Kinder ersichtlich wird.

Auch nach Auffassung von Fachkraft FF02 übt das Bewegungshandeln der „Großen“ eine große Anziehungskraft auf die „Kleinen“ aus. Kinder unter drei Jahren „versuchen“ die Bewegungen der älteren Kinder nachzuahmen, die diese zum Teil jedoch noch „nicht können“. *„(.) Wir haben noch ein/ Ein Kletterelement, was auf Fallschutzmatten steht, und da gehen auch die Kleineren, also die unter Dreijährigen ran, hin, und die Krabbelkinder krabbeln hin, natürlich steht dort jemand dann bereit, (.) aber, ja, die versuchen das abzutasten, sich da hochzuziehen, die Kleinen gucken auf die Großen, wie machen die das und versuchen dann da auch, auf dieses Kletterelement (.) raufzuklettern beziehungsweise sich da rumzuhangeln, ist das mehr oder weniger, ne, oder die Beinchen durchstecken, rüber/ [...] Oder auf/ Auf Wipptiere, da versuchen sie raufzukommen, ja, aber das mit dem Wippen, das klappt noch nicht so. Nachher bei den Älteren unter Dreijährigen (lachen), möchte ich so sagen, da (unv.) schon ein bisschen besser. (.) Dreirad ist ganz großer Renner, (.) und was faszinierend ist, die versuchen immer, die GRÖSSTEN Dreiräder sich zu nehmen und die GRÖSSTEN Laufräder, obwohl sie es noch gar nicht (.) handeln können, (.) ja. Ist viel mit Nachahmung da auch in puncto Bewegung“* (FF02_U3/15). Im Vordergrund der Aussage von Fachkraft FF02 steht der Leistungsvergleich zwischen Kindern und nicht deren individuellen Entwicklungsschritte. Des Weiteren wird im obigen Textausschnitt

der eruierte Aspekt ‚U3 ist unsicher‘ des zentralen Motivs ‚Defizitorientierung‘ deutlich (vgl. Kapitel 9.2).

Fachkraft FF10 thematisiert explizit eine Überforderung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren in einer altersgemischten Gruppe von null bis sechs Jahren, indem sie das Können der Älteren versuchen nachzumachen. FF10 beschreibt eine kontraproduktive Entwicklung, nämlich die Ausprägung von Unsicherheit der Kinder unter drei Jahren am Beispiel der Sauberkeitserziehung, die jedoch an einen biologischen und individuellen Entwicklungsschritt gebunden ist. Sie betont ihre Sichtweise mit Selbstpositionierungen und verdeutlicht eine Grenze der Integration von Kindern unter drei Jahren in bestehenden Gruppen: *„(5) Also (..) das Zusammenspiel von den Null- bis Dreijährigen und zwischen den Drei- und Sechsjährigen finde ich einfach sehr schwer manchmal, weil die Kleinen oft Schritte überspringen und was sie dann in ihrem Alltag unsicherer werden lässt, also zum Beispiel sehen die, okay, alle Großen gehen auf das Klo, oh, ich muss auch, ich muss auch, haben einen wahnsinnigen Druck, dass sie jetzt auch auf das Klo müssen, und im Alltag ist es dann so, dass dann manchmal der Prozess zu schnell ging, und dann pinkeln sie in die Hose oder irgendwas, und ich denke, wenn da der Druck nicht so da wäre, (..) also“* (FF10_U3/48). Fachkraft FF10 erweitert im Fortlauf des Interviews ihre persönliche Einschätzung mit denen anderer frühpädagogischer Fachkräfte, da diese ebenfalls den sehr weit fortgeschrittenen Entwicklungsstand der Kinder in ihrer Einrichtung erkennen: *„[Da sagt] dann immer jeder Erzieher, der von außen kommt, boah, sind die weit, eure Kinder, also das ist schon Wahnsinn“* (FF10_U3/50). Die begriffliche Definition von Wahnsinn deutet ebenfalls auf eine Überforderung hin: „großer Unsinn, sehr unvernünftiges, unsinniges Denken, Verhalten, Handeln; grenzenlose Unvernunft“ (DUDEN, 2016; Stichwort Wahnsinn). Fachkraft FF10 unterscheidet die Einschätzung von außen mit der ihren. Im Folgenden thematisiert Fachkraft FF10, dass sie nicht weiß, welche Unterbringungsform für Kinder in den ersten drei Lebensjahren am besten ist: *„(10) Ich bin mir da selber nicht so ganz einig drüber, deswegen ist die Frage irgendwie schwierig zu beantworten, also ich sehe bei beiden die Vor- und die Nachteile, (..) was jetzt bei uns in der Gruppe, eine altersgemischte Gruppe, sage ich mal, (..) finde ich halt einen Riesenvorteil, was die Kleinen von den Großen lernen können, (...) aber ich finde es auch zum Beispiel klasse, wenn ich jetzt nur eine (.) Kleinkindgruppe habe von eins bis drei und die Kinder dem Druck nicht so ausgesetzt sind, ich muss das jetzt können, sondern in der Phase mal (.) verweilen dürfen für eine längere Zeit, ohne dass sie, sage ich mal, von den größeren Kindern den Druck kriegen. Also ich habe das auch bei unserem Kleinen gemerkt, der war so frustriert irgendwann, weil er noch nicht laufen konnte, und aber alle vierzehn Kinder bei uns in der Gruppe sind gelaufen, ja? Und der wurde halt richtig aggressiv auch teilweise, er hätte es so gern gemacht, aber er hat es einfach nicht gekonnt“* (FF10_0-6/121). Fachkraft FF10 betont nochmals den Leistungsdruck durch ältere Kinder in einer alterserweiterten Gruppe und asymmetrischen Beziehungen. Der Druck der Kinder in den ersten drei Lebensjahren in einer altersheterogenen Gruppe basiert nach dem obigen Zitatausschnitt auf intrinsischen und extrinsischen motivationalen Aspekten. Fachkraft FF10 scheint Kinder in den ersten drei Lebensjahren vor Erfahrungen von Überforderung, die durch andere Kinder in der Einrichtung entstehen, nicht schützen zu können. Auch wenn keine getrennte Unterbringung in der Einrichtung gegeben ist, sollte, nach Auffassung von Fachkraft FF10, zumindest ein Kleinkindbereich für Kinder unter drei Jahren eingerichtet werden (vgl. FF10_U3/54).

Auch Fachkraft FF04 stellt einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsfortschritt der Kinder unter drei Jahren und den älteren Kindern her: *„Ich habe Kinder, die zu uns*

kommen und durch die ganzen Reize und durch die anderen Kinder getrieben werden. Die schaffen das dann. Die sind anfangs ein bisschen befangen, dass es ein bisschen schwerfällig aussieht, (.) dass sie dann hüpfen wollen, aber nicht hüpfen können, aber so lange das Hüpfen üben, bis sie es dann können. Ne?“ (FF04_U3/08). Nach dem Verständnis von Fachkraft FF04 haben Kinder einen inneren Antrieb sich zu entwickeln. Intrinsische und extrinsische Motivatoren sind hierbei allgemeine Reize, andere Kinder und vorstrukturierte Lernarrangements (vgl. dazu auch Kapitel 10). Kinder unter drei „werden getrieben“ und werden demzufolge zu höherer Leistung animiert. Das Aktionsprädikat indiziert eine Handlung und unterstellt eine Zielgerichtetheit, also Absicht. Der Modus des Erleidens „werden getrieben“ deckt diesbezüglich eine De-Agentivierung der Kinder unter drei Jahren auf.

Andere Erzählpersonen betonen grundsätzliche Nachteile eines Leistungsvergleichs der Bewegungsfertigkeiten zwischen Kindern für die individuelle Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Das Leistungsniveau kann in Kindertageseinrichtungen zum einen durch andere Kinder und zum anderen durch Fachkräfte aufgezeigt werden.

Lehrperson FSCHL4 thematisiert die Leistungserwartung von Bewegungsfertigkeiten der Fünf- und Sechsjährigen Kinder: *„[Ja], ja ja, (pustet aus), gut, die müssen ja auch wieder mitmachen können, also das (unv.) sportlichen Begriff, also die/ (.) Wenn/ (.) Wenn fünf-, sechsjährige Kinder anfangen Fangspiele zu machen, dann denke ich, (.) müssen die in der Lage sein auch mitzumachen, ja? da wird einfach mehr Bewegungsfertigkeiten/ Wird da verlangt und auch eine größere Vielfalt natürlich auch, auch wenn es reingeht in Ballspiele, da mitspielen zu können, (.) das ist im Grundschulalter wichtig, aber ich denke, das ist auch schon für Fünf-, Sechsjährige schon auch eine gewisse Bedeutung hat“ (FSCHL4_U3/18).* Der Leistungsaspekt („wird verlangt“) scheint in der Grundschule etabliert und für Vorschulkinder ebenfalls relevant zu sein. In dem obigen Interviewausschnitt wird der Modi des Zwangs deutlich, der durch ein Leistungsgefälle zwischen dem Können des einzelnen Kindes und anderer Kinder entsteht. Auch das zentrale Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘ expliziert die Nachahmung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren und die Mimesis wird dabei als intrinsisch und extrinsisch motiviert beschrieben. In den Analyseergebnissen werden Gütemaßstäbe des Leistungsmotivs sichtbar, die zur Überforderung von Kleinstkindern führen können. Hierbei wird nicht die individuelle Bewegungsentwicklung, die einem individuellen Tempo folgt, fokussiert, sondern es wird eine Ausrichtung auf einen motorischen Entwicklungsstand anderer Kinder ersichtlich (vgl. hierzu auch Kapitel 9.2). Das könnte als Indiz für die Beschreibung der komparativen Funktion von Bewegung herangezogen werden: „Sich mit anderen vergleichen, sich miteinander messen, wetteifern und dabei sowohl Siege verarbeiten als auch Niederlagen ertragen lernen“ (ZIMMER, 2014a, S. 22). ZIMMER (2014a, S. 35) greift diesbezüglich die Entwicklung des Selbstkonzeptes auf, dass zum einen auf der Selbsteinschätzung beruht und zum anderen auch Erfahrungen und Verarbeitungen von Fremdeinschätzungen durch einen Vergleich mit anderen Gruppenmitgliedern in die Entwicklung des Selbstkonzeptes eingehen:

„So sieht das Kind sich selbst oft im Spiegel seiner Kindergartengruppe oder seiner Spielkameraden. Obwohl es objektiv vielleicht gar nicht ungeschickt, unbeholfen oder langsam ist, schätzt es sich doch selbst so ein, wenn es von den Eltern, der pädagogischen Fachkraft oder anderen Kindern so beurteilt wird“.

Das ist, nach ZIMMER (2011a, S. 1123), insbesondere für Kinder relevant, da ihr Selbstwertgefühl zu einem Großteil an ihre körperlich-motorischen Fähigkeiten geknüpft ist. Fachkraft FF14 führt hierzu folgendes Beispiel an: *„Sie speichern einfach sämtliche Erfahrungen. Ob sie sie dann sofort wiedergeben oder nicht, ist dann eine andere Sache, (..) auch ob sie Spaß daran haben oder wie sie sich selber auch wahrnehmen. Wir hatten mal ein Mädchen, das war übergroß für sein Alter und das hatte immer zu enge Klamotten an, also, immer zu enge Kleidung. Die Hose ist dann trotzdem permanent über die Windel gerutscht und das nehmen die Kinder auch wahr, wenn jemand so aus der Reihe fällt - auch in dem Alter schon. Mit ein, zwei Jahren wird dann einfach halt ein Kind, was... - die konnte sich einfach auch nicht so gut bewegen, a) weil die Kleidung zu eng war, b) weil sie zu groß war und ihr Gewicht eigentlich noch gar nicht so wirklich tragen konnte auf den zwei Beinen. Das fällt den Kindern schon auf. Und ob sie dann eine positive oder eher ängstliche Einstellung zu ihrem eigenen Körper und zu ihrer Bewegung bekommen, fängt schon auch da an“* (FF14_U3/64). VÖLKELE (2013, S. 52) beschreibt eine „Ablehnung von Seiten der Peer-Gruppe, besonders wenn sie dauerhaft ist“ als hinderlich für die individuelle Entwicklung. Die Ablehnung kann nach VÖLKELE (2013, S. 52) „zu negativen Entwicklungsergebnissen wie schulischen Versagen oder psychischen Problemen führen“.

Die persönliche Bedeutung von Bewegungsfertigkeiten und deren Leistungsvergleich ist nach Aussage von Fachkraft FF14 sozial eingebettet. Dies betont auch Lehrperson FSCHL4 in dem obigen Interviewausschnitt (*„mitmachen können“, „mitspielen können“* FSCHL4_U3/18). Für die Gruppenzusammenstellung empfiehlt Lehrperson FSCHL4 eine Separierung von Kindern unter drei Jahren und Kindern über drei Jahren. Die Empfehlung basiert auf keiner empirisch gestützten Begründung sondern auf ihrer eigenen Einschätzung (Selbstpositionierung *„ich denke“*) und wird durch die Verwendung von Vagheitsmarkierungen (*„sein könnte“, „eher“*) abgeschwächt: *„Ich denke, das hängt von der/ (.) Von der Situation ab. Also ich denke, es gibt sicher (.) Beschäftigungen, wo die zusammen sein können, also jetzt (.) zum Beispiel beim Essen oder auch wenn die irgendwelche Singspiele machen oder/ Aber gerade weil wir jetzt, was ich ja vorhin gesagt habe im Zusammenhang mit Bewegung, da ist jetzt eine andere Dynamik drin bei den älteren Kindern. Deswegen denke ich, dass es da nützlicher sein könnte, da eher eine Separierung durchzuführen“* (FSCHL4_U3/20). Als Begründung für eine Separierung führt Lehrperson FSCHL4_U3 eine andere Dynamik in der Bewegung und die vorherige Thematisierung des Leistungsniveaus in Zusammenhang zum zentralen Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘ an.

Auch in dem folgenden Interviewausschnitt steht der Leistungsvergleich zwischen Kindern im Vordergrund, jedoch kommt der Einfluss der Fachkraft hinzu. Neben der emotionalen Intelligenz, greift Lehrperson HSCHL4 die soziale Komponente auf und thematisiert ebenfalls den Leistungsaspekt. Dieser soll ihrer Meinung nach in jungen Jahren keine Bedeutung erhalten: *„Also ich kann Ihnen jetzt sagen, dass die Kinder lernen sollen, Gefühle über Bewegung auszudrücken, dass sie aber auch ihren Körper lernen sollen, dass sie lernen sollen, sozial mit anderen umzugehen, dass sie aber auch sich messen, wobei ich bei dem Messen/ Das ist etwas, was ich in dem Alter definitiv noch nicht machen würde, also, weiß ich, Leistungsvergleiche mit anderen, sondern das ist einfach eine persönliche Meinung von mir, das kommt früh genug, da würd ich sagen, WENN Leistung, dann im Vergleich mit der eigenen Person, mit sich selbst, dass sie merken, den Turm, den sie, weiß nicht, weiß nicht, heute vier Türmchen hochbauen können, können sie dann an einem anderen Tag sechs oder acht Türmchen, dass man ihnen das klarmacht, dass sie da diese klassische Selbstwirksamkeit/ Bei den Funktionen vielleicht noch diese personale Funktion natürlich, dass sie Körpererfahrung wahrnehmen können über Wahrnehmungserfahrung, das ist vielleicht (unv.) in dem Alter da ganz klein“* (HSCHL4_U3/27). Nach Auffassung

von Lehrperson HSCHL4 soll der Leistungsvergleich nicht in Konkurrenz mit anderen geschehen, sondern wenn Leistung thematisiert wird dann im Selbst-Vergleich und dem Wahrnehmen und der Anerkennung der eigenen Entwicklung, welche auf der Auseinandersetzungen von dem Ich und der ‚Umwelt/ Objekten /Materialien‘ basiert. Dem zugrunde liegt das Verständnis, dass sich Kinder über den eigenen Körper und über Bewegung mit ihrer Umwelt auseinander setzen (vgl. dazu auch Kapitel 9.1). Kinder „lernen, sich einzuschätzen und gewinnen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Sie machen Erfahrungen der eigenen Selbstwirksamkeit und gewinnen damit die Voraussetzungen für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes“ (ZIMMER, 2014a, S. 15). ZIMMER (2014a, S. 122) betont ebenfalls Leistungsvergleiche zwischen Kindern zu vermeiden und eine Fachkraft sollte dem Kind individuelle Leistungssteigerungen bewusst machen. Das von Lehrperson HSCHL4 benannte Konzept der Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Überzeugung eines Menschen, ein bestimmtes Verhalten ausführen zu können, sowie dabei auftretende Hindernisse oder Schwierigkeiten überwinden zu können (vgl. HSCHL4_U3/27). Das bedeutet, durch eigenes Handeln die Situation zielgerichtet beeinflussen zu können. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen lassen sich durch den Glauben an die Zielerreichung ‚ich kann‘ als erweitertes Gefühl der Kontrolle beschreiben: „Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen kann“ (BANDURA 1986, zit. n. ZIMBARDO, GERRIG & GRAF, 2008, S. 528). Dem Zitat entsprechend reicht es nicht aus, das anvisierte Ziel ‚im Auge zu haben‘, für die Zielerreichung ist das Hinzukommen einer positiven Ergebniserwartung förderlich.

Die Analyseergebnisse des zentralen Motivs ‚Mimesis und Überforderung‘ decken einen Leistungsvergleich der Kleinstkinder mit asymmetrischen Beziehungspartnern auf. Folglich ist die persönliche Bedeutung von Bewegungsfertigkeiten und deren Leistungsvergleich sozial eingebettet. In der Motivationspsychologie basiert „Leistungshandeln“¹⁷¹ (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2010, S. 147) ebenfalls auf Person-Umwelt-Bezügen und wird als Motivationsparadigma wissenschaftlich untersucht. Leistungshandeln wird jedoch nicht als biologisches, sondern primär soziokulturell vermitteltes Motiv verstanden¹⁷². Bezüglich der in dem vorliegenden Kapitel beschriebenen Dichotomie und dem Untersuchungsschwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ ist die Entwicklung des Wirksamkeitsstrebens von zentralem Interesse (vgl. EBD., S. 427–436). Ab etwa 18 Monaten tritt die Wirksamkeitsmotivation, die vorher von Exploration und Neugier geprägt war, in eine neue Phase, in der selbst- oder fremdgesetzte Gütemaßstäbe als Kriterien für gelungenes oder misslungenes Handeln heran-

¹⁷¹ Für detaillierte Ausführungen zum Leistungshandeln sei auf HECKHAUSEN und HECKHAUSEN (2010) verwiesen. KRAPP (1999) kritisiert die Verknüpfung der Leistungsmotivationstheorie mit der pädagogischen Sichtweise, da diese in der pädagogisch-psychologischen Literatur meist auf den Aspekt der „schulisch bewerteten Leistung“ reduziert wird. Als weiterer Kritikpunkt nimmt er die theoretische Orientierung am Erwartungs-mal-Wert-Modell auf, wodurch diese „die aus den Handlungserfahrungen resultierenden persönlichkeitspezifischen Entwicklungen nicht aufzuklären vermag“ (EBD., S. 392). Die Leistungsmotivationstheorie als bedeutsam für die pädagogische Diskussion stellte KRAPP (1999, S. 396) in Bezug auf die Festlegung von Bildungszielen und pädagogische Einflussnahme heraus: „Neben einer optimalen Förderung der individuellen Leistungstüchtigkeit in verschiedenen Gegenstandsgebieten sollte sich pädagogisches Handeln auch (und eigentlich primär) um die Entwicklung und Förderung einer mündigen, in einer Gesellschaft lebenslang handlungsfähigen und letztlich glücklichen, psychisch gesunden Persönlichkeit kümmern“.

¹⁷² Im Rahmen der BiK-Studie wurde das Motiv ‚Bewegung ist Leistung‘ generiert (vgl. KOCH et al., i. Druck). Der in diesem Motiv beschriebene Leistungs- und Wettkampfgedanke korreliert hauptsächlich mit einer Sportsocialisation der Erzählpersonen und wird nicht in Zusammenhang mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren erwähnt.

gezogen werden. Der Entwicklungsfortschritt erhält eine selbstbewertende Reflexion eigener Handlungsergebnisse. Durch den Vergleich zeigen Kinder im Handeln ein zunehmendes Interesse bestimmte Standards zu erreichen. „So legen sie nun größeren Wert darauf, eine vorgeführte Handlungssequenz akkurat nachzuspielen [...]. Diese Gütestandards sind oft von Eltern oder älteren Kindern initiiert [...], werden aber von den Kindern übernommen und dienen schließlich als Maßstab der eigenen Kompetenz“ (EBD., S. 431). In Bezug auf das eigene Handeln im Vergleich zu anderen zeigten bereits Kinder ab 27 Monaten einen Erfolgs- und Misserfolgsausdruck.¹⁷³ Das Erreichen eines mehr oder weniger schwierig zu erreichenden Gütemaßstabes orientiert sich bei Kindern zwischen zwei und drei Jahren stark an anderen Kindern (vgl. EBD., S. 434). Hierzu formulieren HECKHAUSEN und HECKHAUSEN (2010, S. 435) „Risiken selbstbewertender Reaktionen“.¹⁷⁴ Sie sehen jedoch Kinder in den ersten drei Lebensjahren vor potenziellen negativen Folgen negativer Selbstbewertung geschützt, da nach der Forschungslage aus den 90er Jahren das Konzept eigener Kompetenz in diesem Alter noch undifferenziert ist und Anstrengung und Fähigkeit vermischt werden (vgl. EBD., S. 435). Dies widerspricht der zuvor erläuterten Aussage ZIMMERS (2011a, S. 1123; vgl. dazu auch WEYER, 2013, S. 103): das Selbstwertgefühl von Kindern ist zu einem Großteil an ihre körperlich-motorischen Fähigkeiten geknüpft. Sowie dem Wissen, dass die Entwicklung des Selbstkonzeptes auf Selbst- und Fremdeinschätzungen basiert (vgl. ZIMMER, 2014a, S. 35). MICHAELIS (2011, S. 142a) führt aus, dass die Entwicklung des Kindes eine intrinsische und zugleich eine systemische Komponente beinhaltet, die jegliche Anteile des Weltbezugs einschließt. In der Schlussfolgerung nimmt das System in der Kindertageseinrichtung in jedem Fall Einfluss auf die individuelle Entwicklung des Kindes.

Abschließend kann festgehalten werden, dass das zentrale Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘ in Verbindung mit asymmetrischen Beziehungspartnern steht. Im Rahmen der Analyseergebnisse wird die Problematik altershomogener Gruppenbetreuung in Kindertageseinrichtungen aufgedeckt, da Erfahrungen der Überforderung und desintegrative Tendenzen für Kleinstkinder möglich sind. Die Formen der Altersmischung sind bisher noch nicht ausreichend zum Gegenstand empirischer Forschung geworden und werden als Desiderat der frühen Kindheit gekennzeichnet (vgl. u. a. KASÜSCHKE & JARES, 2010; LIEGLE, 2006, S. 100).

9.3.3 Die Dichotomie und Fachkräfte als Vorbild

Als weiterer Aspekt von ‚Mimesis‘ wurde als Analyseergebnis die Vorbildfunktion von frühpädagogischen Fachkräften generiert. Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Verbindung von Nachahmung und der Entwicklung von Kindern wurden bereits zu Beginn des Kapitels erläutert. An dieser Stelle folgen Literaturbezüge, die insbesondere die Vorbildfunktion von frühpädagogischen Fachkräften in den Blick nehmen. In der Fachliteratur zur Frühpädagogik wird die Vorbildfunktion einer Fachkraft und deren Bedeutung für die Entwicklung von Kindern

¹⁷³ Hierbei ist anzuführen, dass die Untersuchungsergebnisse in einem Setting erhoben wurden, indem die Situationen zum Wetteifern konstruiert wurden.

¹⁷⁴ Detaillierte Ausführungen zum Themenkomplex „Stolz und Beschämung – Emotionen zwischen Leistung und Macht“ sind bei HECKHAUSEN und HECKHAUSEN (2010, S. 432-434) ausgeführt.

oft aufgegriffen. Da Kinder unter anderem durch Nachahmung lernen, haben ihre Bezugspersonen einen großen Einfluss darauf, was sie lernen und wie sie in Zukunft an andere Menschen, an Fragen und Herausforderungen im Leben herantreten werden (vgl. WEYER, 2013, S. 106). Auch ARNOLD und BRODBÄCKER (2012, S. 28) heben in ihren Erläuterungen zur Erziehung durch erlernte Nachahmung die Bedeutsamkeit der Fachkraft als Vorbild und Modell hervor. LIEGLE (2013) verbindet die Entwicklung von Kindern ebenfalls mit der Nachahmung und stellt die Bedeutung der Vorbildfunktion einer Fachkraft heraus. Hierbei ergänzt er: „Vorbildsein setzt ebenso wie Bindungsperson-Sein voraus, dass die Fachkräfte sich selber beobachten und sich selber erziehen“ (EBD., S. 136). Damit meint er, dass Fachkräfte ihr Handeln unter der Prämisse, dass sie Kindern als Modell für das eigene Handeln dienen, reflektieren und somit für sich selbst, füreinander und für Kinder Verantwortung übernehmen sollten. Das Vorbild-Verhalten der Fachkraft schreibt LIEGLE (2013, S. 143) der indirekten Erziehung zu.

SCHÄFER (2010, S. 321) erläutert die Mimesis in Beziehungsprozessen als Ausgangsmuster der Bildung von Kindern:

„Indem diese [die Neugeborenen, Anm. d. Verf.] in den ersten Lebensjahren diese Beziehungsformen mimetisch nachvollziehen und variierend zum Ausgangsmuster ihrer eigenen Bildungsmöglichkeiten nehmen, sind bereits die ersten Handlungen der Allerkleinsten von kulturellen Formen geprägt, ohne dass ihnen explizit Kultur übermittelt wurde. Es sind also nicht die bewussten, sondern die zutiefst verkörperten, selbstverständlich erscheinenden und weitgehend unbewussten Beziehungsprozesse, die auf diese Weise das soziale und kulturelle Repertoire der nachwachsenden Kinder bilden“.

Auf dieser Aussage basierend schlussfolgert SCHÄFER (2010, S. 321), dass das Episodengedächtnis und das mimetische Gedächtnis die Basis bilden, um in einen soziokulturellen Kontext hineinzuwachsen.

Nach der Einführung in ausgewählte Literaturbezüge, werden im Folgenden die Erläuterungen zum zentralen Motiv ‚Mimesis‘ und der Vorbildfunktion von Fachkräften beschrieben, welches hauptsächlich bei den befragten Fachkräften eruiert wurde. Als zentrales Ergebnis wird das Vorleben der Bewegungsfreude aufseiten der Fachkraft expliziert. Dies hat, nach Aussagen der befragten Erzählpersonen, Auswirkungen auf das intrinsisch motivierte Bewegungsinteresse der Kinder. Extrinsisch motiviertes Bewegungshandeln wird im Kontext von Bewegungsangeboten eruiert, indem die Kinder die Bewegungen der Fachkraft nachmachen sollen.¹⁷⁵

Fachkraft FF14 thematisiert die Vorbildfunktion der Fachkraft für Kinder und dass Unsicherheiten der Fachkraft im Korrespondenz-Verhältnis zur Bewegungssozialisation des Kindes stehen (vgl. dazu auch Kapitel 9.4): *„Ja, also, wirklich auch eine Angstfreiheit. Wir hatten mal eine Kollegin - eine Freundin von mir - und die hatte wirklich zu viel Angst um die Kleinen. Sei es, dass sie auf einen Stuhl klettern, wo ich immer sage, lerne mit Schmerzen. Also, groß etwas passieren kann nicht, weit fallen tun sie nicht, sie sollen es einfach ausprobieren. Weil erst wenn*

¹⁷⁵ Dies steht in einem Zusammenhang zur Didaktik von Angeboten, welche in Kapitel 10 erläutert werden.

sie es ausprobieren, sehen sie auch, (.) ob sie es können oder was dabei passiert. Und wenn du eine Kollegin hast, die einfach zu ängstlich ist, dann ist das auch (..) nicht demotivierend, sondern kontraproduktiv für die Kinder als Vorbildfunktion, definitiv“ (FF14_U3/72). In diesem Textsegment steht nicht die aktive Vorbildfunktion von Fachkräften im Vordergrund, sondern die Prägung von motorischer Ängstlichkeit und die Ermöglichung und Begrenzung der eigentätigen Bewegungshandlungen von Kindern. Dem liegt das Verständnis zugrunde, dass Fachkräfte die Bewegungssozialisation von Kindern in Kindertageseinrichtungen beeinflussen.

Eine für die Kinder von außen erkennbare Bewegungsfreude und eine aktive Beteiligung werden als zentrale Aspekte der Vorbildfunktion von Fachkräften beschrieben. Fachkraft FF06 hebt als Aufgabe von Fachkräften das „*Schaffen einer Atmosphäre*“ hervor, sodass ein „*gutes Miteinander*“ entsteht und Kinder die gemeinsamen Bewegungszeiten in Kindertageseinrichtungen Spaß macht.¹⁷⁶ Fachkraft FF06 thematisiert, dass eine Fachkraft selbst Spaß an der Bewegung haben sollte und stellt somit eine einnehmende Vorbildfunktion heraus: „(15) *Ja, wie gesagt, ich glaube, ich habe es schon öfter gesagt, also dass/ Dass die Bewegung erst mal Spaß machen soll, (.) ne? Und dass dafür eben eine Atmosphäre geschaffen werden soll, dass, ich glaube auch, dieser zeitliche Faktor eine Rolle spielt, dass auch der Erzieher oder die Erzieherin/ Dass sie auch selber Spaß haben sollte an/ An der Bewegung (lachen) (.) und natürlich auch zu den Kindern, das wird immer so vorausgesetzt, dass das jetzt kein Pflichtprogramm sein sollte, sondern einfach wirklich auch ein/ Ein gutes Bei/ Miteinander, (.) um sie, ja, (.) also einfach eine gute Atmosphäre erst mal schaffen. Mhm.*“ (FF06_U3/104). Fachkraft FF06 thematisiert in dem Textausschnitt einen „*zeitlichen Faktor*“, der sich vermutlich auf eine gemeinsame Bewegungszeit mit den Kindern bezieht. In der Einzelanalyse von Fachkraft FF06 ist der zeitliche Faktor durch die politisch verankerte Aufnahme von Kindern unter drei Jahren und die daraus resultierenden Änderungen ein zentrales Thema (vgl. u. a. FF06_U3/64). Bei gemeinsamen Bewegungsaktivitäten „*sollte*“ (Modalverb drückt eine Absicht oder ein Vorhaben aus) eine Fachkraft „*auch*“ (nicht per se gegeben) „*selber*“ (Rückbezug) „*an*“ der Bewegung (nicht intrinsisch, leiblich spürbar) Spaß haben (lachen als mögliche Spannungsentladung) und das „*natürlich auch zu den Kindern*“. Trotz der Betonung des Miteinanders von Fachkraft FF06 wird in dem Textsegment eine Unterscheidung der Bewegungsfreude zwischen Fachkraft und Kindern ersichtlich. Dennoch scheint die Bewegungsfreude der Fachkraft eine Voraussetzung für gemeinsame Bewegungsaktivitäten zu sein. Auch Fachkraft FF06 setzt an der Bewegungsfreude der Fachkraft an, um Kindern „*gut begleiten*“ zu können: „*Also ich glaube, nur wenn man selber den Spaß an Bewegung mitbringt, dann kann man den vermitteln und dann sieht man so was auch, ne? Und dann, glaube ich, kann man Kinder da auch gut begleiten*“ (FF07_U3/31). Die Vorbildfunktion von Fachkräften im Kontext von ‚Vormachen und Nachmachen‘ erhält verschiedene Akzente. Fachkraft FF11 exemplifiziert die Vorbildfunktion einer Fachkraft folgendermaßen. Aus ihrer Sicht gehören das gemeinsame Sich-Bewegen, das Einhalten von Regeln und das Lernen am Vorbild zur Vorbildfunktion einer Fachkraft. „*Spaß und Freude, dass sie selber aktiv sind, ist ganz wichtig, also es geht nicht, dass sie sich nur hinsetzt und die*

¹⁷⁶ KRAPP (1999, S. 398) betont die emotionale Erlebensqualität während einer Lernhandlung, welche sich auf die Aktivierung und Erfüllung von grundlegenden Bedürfnissen nach Kompetenzerfahrung, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit bezieht. Dies entspricht den vorliegenden Analyseergebnissen und ist in der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren besonders relevant, da Lernhandlungen im Rahmen des Explorierens in Relation zu den Bezugspersonen steht.

Kinder springen lässt, man muss selber die Emotionen und die Freude an Bewegung vermitteln können. Richtig dabei sein, ich kann nicht zu den Kindern sagen, ist immer ein gutes Beispiel (lachen), ich laufe ganz gerne ohne Hausschuhe rum, und wenn ich dann ein Kind schimpfe, zieh deine Hausschuhe an, ich laufe selber nicht mit Hausschuhen rum, dann kann ich es auch nicht schimpfen. Also was ich nicht mache, kann ich auch nicht von einem Kind verlangen. Und das ist auch bei der Bewegung ganz wichtig, wenn wir barfuß turnen, muss ich genauso barfuß mitturnen. Sie lernen am Vorbild, und ich muss aktiv werden. Wir benutzen auch verschiedene Materialien, zum Beispiel Reifen, ich muss dem Kind zeigen, was kann ich mit den Reifen alles machen. Das Kind kann es von sich aus nicht. Das kann experimentieren, aber wenn ich gezielt was erreichen will, was das Kind dann letztendlich nachturnen können soll, muss ich dem das zeigen. Also man darf da keine Scheu haben, und man darf auch keine Scheu vor Kollegen haben, sich mal, ich sage es jetzt überspitzt, zum Affen machen zu müssen, das gehört dann dazu. Und das muss ich auch können und das muss ich dürfen, und da darf man sich auch nicht genieren vor den Kollegen. Das ist gerade im Bereich für unter Drei ganz, ganz wichtig“ (FF11_U3/62). Für das Vormachen der Kinder unter drei Jahren, sollte eine Fachkraft ihre Scheu ablegen. Demzufolge sollte sie, nach Aussage von Fachkraft FF11, das Vormachen nicht als unangenehm und peinlich empfinden. In dem obigen Textausschnitt wechselt Fachkraft FF11 die Perspektiven im Antwortverhalten. Zum einen spricht sie aus der eigenen Perspektive als Fachkraft („ich“) und zum anderen aus der Sicht der allgemeinen Fachkraft („man“). Zudem spricht sie das Kollegium an und wechselt im Gebrauch der Verben „dürfen“ und „müssen“, welche ein Ausdruck von Wunsch bzw. Zwang darstellen können. Aufgrund der Abgrenzung zum Kollegium, deckt sie auf, dass sich nicht alle Kolleg_innen in der Einrichtung aktiv bewegen und an der Bewegung der Kinder beteiligen. Ihre persönliche Einstellung verbindet sie mit einer fachlichen Einstellung und begründet dies in Bezugnahme auf die Prämisse ‚Kinder lernen am Vorbild‘. Am Ende der Antwort hebt sie die Bedeutung für die Altersgruppe Kinder unter drei Jahren hervor. Im weiteren Verlauf des Interviews wird die Vermutung belegt: *„(...) Also (.) eher weniger, ich bin ein Mensch, der sich gern bewegt, das ich auch den Kindern vermitteln will, also ich bin da immer ein ganz großer Vorreiter, ich gehe ganz gern mit den Ki/ Also ich bin die Kollegin, die barfuß mit den Kindern in den Schnee geht (lachen), weil mir das einfach selber Spaß macht, und da die Freude den Kindern zu vermitteln, finde ich toll“ (FF11_U3/126).* Fachkraft FF11 betont, durch den reflexiven Einschub und die emotionale Beteiligung an dem Thema, die Bedeutung der Vorbildfunktion der Fachkraft als vermittelnde Instanz und deren Bedeutsamkeit für die Entwicklung der Kinder: *„Genau, also Bewegungsfreude, genau, so als Vorbild für die Kinder, das ist mir schon sehr wichtig. Also ich bin mit Leib und Seele Erzieherin, im Beruf einfach dabei, und ich finde, die Begeisterung muss man im Beruf bringen, Beruf als Berufung sehen und dass man dann die Kinder gut, ja, vorwärtsbringt. Mhm“ (FF11_U3/130).* Auch nach Auffassung von Fachkraft FF02 lernen Kinder am Modell und die Orientierung der Kinder scheint unikausal: *„die Kleinen gucken auf die Großen“.* Gleichaltrige Kinder scheinen nach Auffassung von Fachkraft FF02 nicht als Lernmodell zu genügen. Da die Altersgruppen Kinder von drei bis sechs und Kinder unter drei Jahren in ihrer Einrichtung getrennt untergebracht sind (Ausnahme ist das Außengelände) wird die Vorbildfunktion der Fachkraft aus ihrer Perspektive wichtig. Ihre Schlussfolgerungen basieren auf ihren Beobachtungen. Hier ist ein Bruch im Begründungszusammenhang zu erkennen, da sich die Beschreibungen von Fachkraft FF02 auf das Krabbeln beziehen und die älteren Kinder nicht mehr Krabbeln. Doch eine Fachkraft sollte nach Auffassung von Fachkraft FF02 in ihrer Vorbildfunktion auch das

Krabbeln vormachen. „Sie sollten auch schon mal den Weg durch den Raum nicht scheuen und nicht nur in der Mitte sitzen (.) und alles drum herum (lachen), sondern auch Wege gehen können. Ja, und die sollten auch mal bereit sein, mit den Kleinen auch mal einen kleinen Spaziergang zu machen, (...) da fängt es an. (.) Nicht nur auf dem Stuhl hocken. (.) Ich finde, bei den Kleinen ist auch immer dieses Vormachen, ja, ne, was ich ja beobachtet habe, ne, die Kleinen gucken auf die Großen, was machen die, und in dem Fall sind ja die unter Dreijährigen/ Die haben ja, bei uns jedenfalls in der Einrichtung, keine über Dreijährigen in der Gruppe, und darum ist die/ Der Erzieher das Vorbild. Da muss ich auch schon mal auf die Erde und muss auch schon mal krabbeln, (.) ja? Und ich kann auch mal durch den Tisch durchkrabbeln oder auf einen Stuhl und runter, also das ganz einfach (.) zeigen“ (FF02_U3/56). In der Vorbildfunktion von Fachkräften für Kinder in den ersten drei Lebensjahren bezieht Fachkraft FF02 den Erwerb von Grundbewegungskompetenzen und die Bodennähe ein. Dies steht in einem Zusammenhang zum Aspekt ‚U3 ist unten‘ des zentralen Motivs ‚Defizitorientierung‘ (vgl. Kapitel 9.2). Die Aussage ‚kleine Kinder lernen von Größeren‘ scheint allgemeingültig und Fachkraft FF02 vergleicht ihre Aufgaben als Fachkraft mit denen einer Mutter (vgl. dazu auch Kapitel 9.5). Anstelle einer fachlichen Begründung exemplifiziert sie ihre Rolle als Mutter: „Ja, zu Hause auch, meine Güte, ich (..) roll ja auch mein Baby und mach dem vor und/ (..) Und genau so sollte dann die Erzieherin auch sein. (..) Gut“ (FF02_U3/70). Aufgrund der Interjektion „meine Güte“ zeigt Fachkraft FF02 eine appellative Funktion zur Gruppe der nicht aktiven Fachkräfte auf.

Lehrperson HSCHL2 betont ebenfalls die Bewegungsfreude und -aktivität als Aufgabe von Fachkräften, um Kindern Anregungen zu geben. „Und auch genauso, was das Thema Bewegungsfreude angeht, ne, also (.) das trifft vielleicht dann jetzt eher noch mal wieder auf die Größeren zu, also ab zwei Jahren oder so, wo sie auch einen ganz großen/ Also dann sich ja der Bewegungsradius auch ganz wesentlich vergrößert der Kinder und dass eben da auch eine Bereitschaft da ist, mit den Kindern irgendwie mitzugehen und zu toben und zu machen und nicht nur die zu überwachen quasi und daneben zu stehen. Also das finde ich sehr wichtig, so für die ANregung der Kinder, weil die das natürlich auch sehen und wahrnehmen und mitkriegen, wenn sich Erwachsene da bewegen, daraus ziehen sie ganz andere Impulse als wenn die Erwachsenen da am Rand stehen und die machen lassen. (.) Genau“ (HSCHL2_U3/29). Die Vagheit in der Selbstpositionierung („Da könnte ich dazu/ Ja, würde ich dazu sagen wollen“) und viele Satzabbrüche zu Beginn des Interviewausschnitts können als Unsicherheit in der Thematik gedeutet werden. In den weiteren Ausführungen bezieht sich Lehrperson HSCHL2 nicht auf fachliche Begründungszusammenhänge, sondern auf ihre „erfolgreichen“ Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen. Die vielen Selbstpositionierungen („finde ich“) sind ein Indiz dafür, dass sie sich nicht als wissende Lehrperson auf wissenschaftlich fundiertes Fachwissen sondern auf ihr eigenes Erfahrungswissen bezieht. Sie beschreibt keine konkreten körperbezogenen Interaktionen, sondern macht ein Spannungsfeld zwischen „irgendwie mitgehen, toben, machen“ und „überwachen, daneben stehen“ auf.

Auch Lehrperson HSCHL3 beschreibt die Vorbildfunktion frühpädagogischer Fachkräfte und bezieht sich auf Fachkräfte mit einer bewegungsbezogenen Weiterbildung. „(.) Die Bewegungsfachkraft kann mitmachen, vormachen, vielleicht manches nachmachen, was die Kinder machen, mal selber ausprobieren und (.) die sollte halt dann/ (4) Also sie sollte einfach wirklich selbst aktiv sein und nicht irgendwie am Rand sitzen und nur gucken. Also von daher muss sie auch schon/ (.) Ja, ihren Körper kennen und/ (..) Ja, sich einfach darüber auch austauschen, wie fühlt sich das an oder (.) wie auch immer, also, ja“ (HSCHL3_U3/31). Der bewegungsaktive

Schwerpunkt in engem Bezug zur Mimesis wird durch die Verwendung der Vorgangsverben („mitmachen“, „vormachen“, „nachmachen“, „ausprobieren“) untermauert. Hierbei polarisiert Lehrperson HSCHL3 zwischen einer aktiven Fachkraft als Idealbild („sollte einfach wirklich“) und einer passiven Fachkraft, die am Rand sitzt und lediglich zuschaut. Aufgrund der Polarisierung eröffnet sie ein Spannungsfeld. Einen fachlichen Begründungszusammenhang führt sie nicht an, sondern erweitert das bewegungsaktive Idealbild einer Fachkraft mit einem Modus des Zwangs „muss sie auch schon“. In den darauf folgenden Ausführungen bekräftigt bzw. sichert sie die Richtigkeit ihrer Aussagen ab („ja“) und gleichzeitig deckt sie eine Unsicherheit zur Thematik auf („wie auch immer“). In Bezug auf die zuvor gebrauchten Vorgangsverben erhält die körperbezogene Interaktion einen kognitiven Bezug („kennen“, „austauschen“).

Auch Fachkraft FF12 thematisiert die Vorbildfunktion von Fachkräften und setzt den Akzent ihrer Vorbildfunktion auf das Anleiten von Bewegungsangeboten in der Turnhalle (Zeigepartikel „da“). In der Turnhalle sollen Kinder die Bewegungen der Fachkraft imitieren: *„Klar bewegt man sich auch mit den Kindern viel und/ Und nimmt da ja auch teil an Bewegungsaktivitäten, die wir eben durchführen, also sprich, heute Mittag haben wir noch in der Turnhalle gestanden und alle zusammen gehüpft und gerannt, und (.) das ist schon selbstverständlich, dass man selber eben auch da Vorbildfunktion hat und da eben mitmacht. Genauso, wie die Kinder das eben dann auch imitieren sollen letztendlich und wir ja letztendlich als Bewegungsvorbild dann dienen, (.) dadurch, ja. Ist, glaub ich, einfach auch nicht mehr so das Bedürfnis da, im/ Im anderen Bereich dann so viel sich bewegen (lachen) zu müssen“* (FF12_U3/78). Die Thematisierungsregel Zeitmetapher („dann“, „letztendlich“) weist auf einen konkreten Verlauf eines Geschehens hin. Im weiteren Verlauf des Antwortverhaltens schränkt sie die Selbstverständlichkeit der Vorbildfunktion einer Fachkraft durch die Verwendung von Abtönungspartikeln ab („schon“, „eben“). Wie zuvor FF11 und FF02, expliziert auch Fachkraft FF12, dass eine Fachkraft die eigenen Bewegungserwartungen an die Kinder anpassen „muss“ (Modi des Zwangs): *„Also meine Haltung ist halt immer schon, dass ich bei den Kindern genauso aktiv sein muss, wie ich das von denen eben erwarte“* (FF12_U3/92).

In dem folgenden Interviewausschnitt wird Mimesis in Verbindung mit Lernprozessen auf der Grundlage von Bewegungsangeboten von Fachkraft FF04 expliziert. Der Entwicklungsprozess wird im Folgenden nicht vom Kind aus gedacht, sondern Fachkraft FF04 nimmt die Rolle des Instruktors ein. Sie erweitert ihre Aufgaben als Fachkraft in Bezug zur Dichotomie um die Initiierung gezielter Lernanreize: *„Und hier die Kinder, die kennen wirklich nichts. (.) Das ist alles von uns initiiert und angelernt, und die brauchen halt diese Aufforderung, auch das mal alleine dann zu spielen, ne, oder so einen Ball an die Wand werfen und dann drüberhüpfen“* (FF04_U3/20). Nach Auffassung von Fachkraft FF04 wissen Fachkräfte, was Kinder in Zukunft können und deshalb lernen sollen. Die Agentivierung liegt bei der Fachkraft. Das Wortfeld „Fördern/ irgendwelche Reize /Angebote machen“ entspricht den Bewegungsangeboten von Fachkraft FF04, welche von ihr initiiert und ritualisiert sind, bzw. ein bestimmtes Programm haben (vgl. dazu auch Kapitel 10). *„Indem ich die Spiele vorstelle, vorspiele, mitspiele (.) und mit denen spiele“* (FF04_U3/30). In ihren Ausführungen zur Bewegung beschreibt Fachkraft FF04 fortlaufend die Bedeutung des Vormachens, das Kinder beobachten und nachmachen können: *„Und ich/ Ich mache das auch alles vor, dass die Kinder das sehen können, also ich finde das ganz wichtig, dass das gemeinschaftlich gemacht wird, ne? Und, guck mal, ich kann das doch auch, ich bin viel älter, ne? Und du, du bist doch jung, du musst das können, ir-*

gendwie so die zu motivieren, ne?“ (FF04_U3/54). Doch wird ein Modi des Zwangs ersichtlich: „Zuhören, was die Aufgabenstellung ist, das ist zum Beispiel wichtig, ne? Damit die wissen, es ist jetzt wirklich eine Stunde und kein freies Angebot, wo sie tun können, was sie wollen“ (FF04_U3/61). „Und das haben wir jetzt paar Mal geübt, weil (.) ich das so schön fand“ (FF04_U3/41). „Also (.) eigentlich (.) humorvoll das an die Kinder weiterbringen und (.) auch mit, ja, schon ein bisschen/ Ein bisschen Disziplin. (..)“ (FF04_U3/60). In den Ausführungen von Fachkraft FF04 wird die Tendenz zu extrinsisch motiviertem Verhalten deutlich, auch wenn beispielsweise keine Bestrafung im Kontext einer Verweigerung angesprochen wird. KRAPP (1999, S. 388) definiert extrinsisch motiviertes Verhalten folgendermaßen: „wenn der Beweggrund außerhalb des eigentlichen Handlungsablaufs liegt und die Handlung nur Mittel zum Zweck ist, oder wenn der Ablauf einer Handlung von außen initiiert und gesteuert wird“.

In dem Verlauf dieses Kapitels wurde deutlich, dass Kinder durch Beobachtung anderer lernen und Verhaltensweisen durch die Modellwirkung anderer übernehmen. Dennoch sollten, nach Zimmer, die Bewegungsangebote einer Fachkraft nicht in erster Linie durch Vorgaben zum Nachmachen bestehen sondern das „Vormachen sollte eher die Wirkung des »Mitmachens« haben“ (ZIMMER, 2014a, S. 109), wie es die vorherigen Interviewzitate der Fachkräfte charakterisierten. Bilanzierend ist festzuhalten, dass die Annahme als Fachkraft für Kinder ein Vorbild zu sein, bei den befragten Fachkräften stark verankert ist. Da sie asymmetrische Beziehungs- und Handlungspartner sind, befinden sie sich immer im Spannungsfeld zwischen ‚Entwicklungsförderung‘ und ‚Überforderung‘. Sie beschreiben es als wichtig sich selbst an der Bewegung der Kinder zu beteiligen. Hierbei fällt auf, dass eine gegensätzliche Darstellung von der ‚bewegungsaktiven, mitmachenden Fachkraft als Vorbild‘ thematisiert wird und von dieser das Ideal abgegrenzt wird. Das Ideal wird unter anderem durch folgende Wortfelder beschrieben: „Spaß haben sollte an/ An der Bewegung“ (FF06_U3/104), „Spaß und Freude, dass sie selber aktiv sind“ (FF11_U3/62), „keine Scheu haben“ (FF11_U3/62), „mitmachen“ (FF12_U3/78), „Angstfreiheit“ (FF14_U3/72), „auf der Erde“ (FF02_U3/56). Die gegensätzliche Darstellung der idealen Fachkraft in Bezug auf Bewegung wird mit folgenden Wortfeldern beschrieben: „nur hinsetzt und die Kinder springen lässt“ (FF11_U3/62), „in der Turnhalle stehen“ (FF12_U3/92), „ängstlich sein“ (FF14_U3/72), „in der Mitte sitzen“ (FF02_U3/56), „nur auf dem Stuhl hocken“ (FF02_U3/56). Das könnte ein Indiz dafür sein, dass nicht alle frühpädagogischen Fachkräfte die aktive Komponente als Modell für die Bewegungsentwicklung in Kindertageseinrichtungen verwirklichen. Das wird im Rahmen der mikrosprachlichen Feinanalyse untermauert, indem ein Zwang bei einem Teil der befragten Fachkräfte deutlich wird, der unter anderem auf der Annahme einer Vorbildfunktion ‚was ich von den Kindern erwarte, muss ich auch selbst machen‘ basiert.

9.3.4 Zusammenfassung

Die Dichotomie ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘ akzentuiert, dass insbesondere Kinder in den ersten drei Lebensjahren durch Nachahmung lernen. Das motorische Lernen von Kindern ist demzufolge eng mit Imitation, Kompetenzerfahrung und sozialer Eingebundenheit verknüpft. Einen Überblick zu der aus dem Datenmaterial identifizierten Dichotomie ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘ gibt folgende Abbildung.

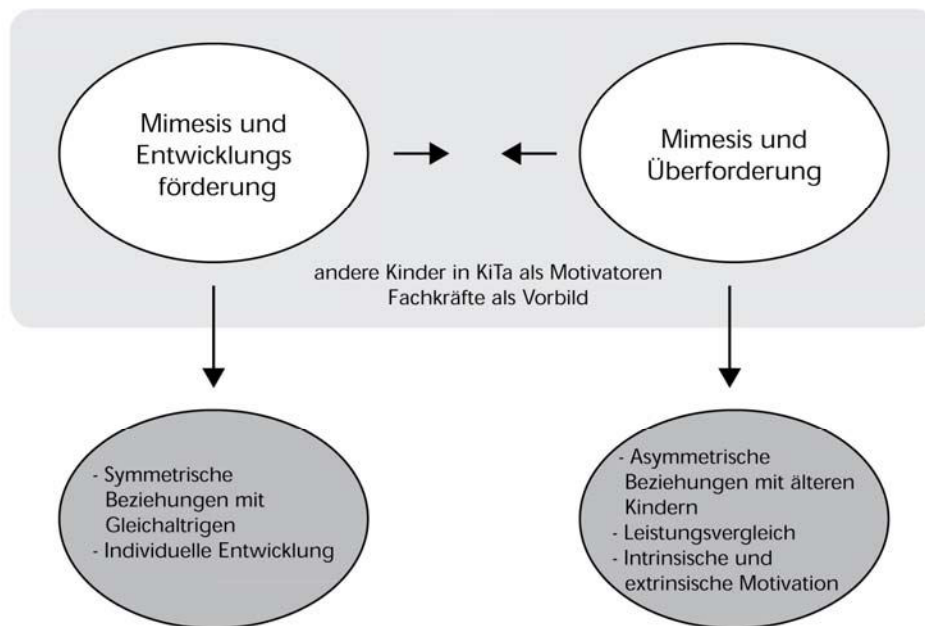


Abbildung 13: Die Dichotomie ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘

Wie in Abbildung 13 illustriert, weisen die Analyseergebnisse der dichotomen Motive ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ und ‚Mimesis und Überforderung‘ interaktive Bezugsdimensionen auf: einerseits den Bezug zu anderen Kindern, d.h. der Gruppenzusammenstellung in Kindertageseinrichtungen, und andererseits den Bezug zur Fachkraft. Diese Bezugsdimensionen basieren auf symmetrischen oder asymmetrischen Beziehungen. Andere Kinder werden als Motivatoren beschrieben und insbesondere ältere Kinder scheinen nach Aussagen der Erzählpersonen eine große Anziehungskraft auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren auszuüben. Der Bezug der Dichotomie zum Gruppenkonzept in der Kindertageseinrichtungen eröffnet eine Diskussion über Vor- und Nachteile für die individuelle Bewegungssozialisation in altersheterogenen und altershomogenen Gruppen. Die Dichotomie basiert weitestgehend auf den Analyseergebnissen der frühpädagogischen Fachkräfte. Die Aussagen dieser Zielgruppe beziehen sich zum Großteil auf Beobachtungen in der Praxis und sind mit dem Gruppenkonzept in der jeweiligen Einrichtung verbunden.

Das **zentrale Motiv ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘** pointiert einen resultierenden Fortschritt von Bewegungsfertigkeiten durch das Beobachten und Nachahmen von Bewegungshandlungen anderer Kinder. In diesem Zusammenhang wird die Unterbringung in einer Gruppe mit Gleichaltrigen als besonders förderlich angesehen, da sich Anlässe zum Nachmachen unter symmetrischen Handlungspartnern in den Bewegungskompetenzen ähneln. Die Weiterentwicklung motorischer Fertigkeiten von Kindern in den ersten drei Lebensjahren durch das Imitieren anderer wird als intrinsisch motiviert beschrieben. Die Analyseergebnisse stehen auch in Bezug zur Inklusion, welche die Partizipation und die Betrachtung des individuellen Entwicklungsfortschrittes jedes Kindes einfordert. Eine Förderung der motorischen Entwicklung für Kinder mit besonderem Förderbedarf wird in Gruppen mit gleichaltrigen Kindern beschrieben.

Das **zentrale Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘** pointiert einen Leistungsvergleich der motorischen Fertigkeiten und weist auf Gütemaßstäbe des Leistungsmotivs hin, die für den

individuellen Entwicklungsstand nicht angemessen sind. Das individuelle Wirksamkeitsstreben des Kindes korreliert mit der Gruppenzusammenstellung und kann in diesem Zusammenhang unerreichbare Ziele eröffnen. Neben der intrinsischen Motivation wurden extrinsische motivationale Aspekte aufgrund asymmetrischer Beziehungspartner ersichtlich. Das zentrale Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘ wurde ausschließlich bei stark altersgemischten Gruppen eruiert; meist bei einem Zusammentreffen von Kindern unter drei Jahren mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren. In den Aussagen der Erzählpersonen wurde das vorliegende zentrale Motiv durch den sehr voneinander abweichenden Stand der Bewegungsentwicklung ermittelt. Infolgedessen scheint die Möglichkeit eines unpassenden Leistungsvergleichs der Kinder höher und dabei Erfahrungen der Überforderung und der Desintegration wahrscheinlicher. Die Erfahrungen von Können und Nicht-Können gehen in die Selbstkonzeptentwicklung des Kindes ein, welches bei Kleinstkindern zu einem Großteil an ihre körperlich-motorischen Fähigkeiten geknüpft ist. In der Konsequenz nimmt eine Fachkraft eine zentrale Rolle ein, indem sie Kindern einerseits Selbstwirksamkeitserfahrungen im Gruppenkontext ermöglicht und andererseits vor Überforderung schützen sollte.

Die frühpädagogische Fachkraft wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung als eine zentrale Einflussgröße in der Bewegungssozialisation des Kindes betrachtet und bei den befragten Fachkräften ist die Annahme, als Vorbild zu fungieren, stark ausgeprägt. Da Fachkräfte asymmetrische Beziehungs- und Handlungspartner für Kinder in den ersten drei Lebensjahren sind, befinden sie sich immer im Spannungsfeld zwischen ‚Entwicklungsförderung‘ und ‚Überforderung‘. Das professionelle Handlungsspektrum der Fachkraft bezieht sich an dieser Stelle auf deren Vorbildfunktion in Zusammenhang mit der motorischen Entwicklung der Kleinstkinder. Folglich stehen auf der einen Seite die selbsttätigen Bewegungshandlungen und die individuelle Bewegungsentwicklung des Kindes im Vordergrund, die mit der aktiven Bewegung und Teilhabe der Fachkraft unterstützt werden. Hierfür wird ein Idealbild einer motorisch aktiven Fachkraft von einer nicht bewegungsaktiven abgesetzt. Auf der anderen Seite wird das Initiieren von Lernprozessen durch Bewegungsangebote der Fachkräfte expliziert, das einen Kompetenzvergleich birgt und der extrinsischen Motivation zuzuordnen ist.

9.4 ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die Bewegungshandlungen der Kleinstkinder in Kindertageseinrichtungen.¹⁷⁷ Die Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ beschreibt auf der einen Seite die Selbsttätigkeit und handelnde Selbstständigkeit des Kindes und auf der anderen Seite die Sicherheit als Verantwortung der Fachkräfte, um Kinder vor Unfällen und Gefahren zu schützen. Die Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ und das Bewegungsverhalten der Kinder stehen in Bezug zum Raum, in dem sie sich bewegen und handeln. Die vorliegende Dichotomie wurde bei beiden Zielgruppen eruiert, die jedoch eine unterschiedliche Akzentuierung aufweisen. Die befragten Lehrenden beziehen sich stärker auf das zentrale Motiv ‚Selbsttätigkeit‘ und die befragten Fachkräfte thematisieren häufig das zentrale Motiv

¹⁷⁷ Vgl. dazu auch Tabelle 10 (S. 178).

„Sicherheit“, welches einen direkten Praxisbezug aufweist. Literaturbezüge zu der vorliegenden Dichotomie werden an adäquaten Stellen eingefügt. Zur Darstellung der Analyseergebnisse wird eine Unterteilung in folgende thematische Schwerpunkte vorgenommen

- die Dichotomie „Selbsttätigkeit“ versus „Sicherheit“ in Bezug zum Raum (Kapitel 9.4.1),
- die Dichotomie „Selbsttätigkeit“ versus „Sicherheit“ und die Aufsichtspflicht der Fachkräfte (Kapitel 9.4.2),
- Unsicherheiten der Eltern - ein doppelter Anspruch an die Fachkräfte (Kapitel 9.4.3),
- gesellschaftliche und kulturelle Bezüge (Kapitel 9.4.4)

und werden im Folgenden präsentiert.

9.4.1 Die Dichotomie „Selbsttätigkeit“ versus „Sicherheit“ in Bezug zum Raum

Im Folgenden wird die Dichotomie „Selbsttätigkeit“ versus „Sicherheit“ und der Bezug zum Raum erläutert. Als Grundlage wird nach Aussagen der Erzählpersonen ein grundsätzliches Bewegungsbedürfnis von Kindern in den ersten drei Lebensjahren herausgestellt, welches in Zusammenhang mit der motorischen Entwicklung dieser Altersspanne steht (vgl. dazu auch Kapitel 9.1 und 9.2). Zur Selbsttätigkeit der Kinder und der Bedeutsamkeit für die Entwicklung dieser, formuliert ZIMMER (2011a, S. 1113): „Es [das Kind, Anm. d. Verf.] eignet sich die räumliche und materiale Umwelt über seinen Körper und seine Sinne an und macht Erfahrungen über das eigene Tun“. Die befragten Fachkräfte und Lehrende beschreiben, dass Kinder stetig in Bewegung und „*immer aktiv*“ (FF10_U3/06) sind. „*Wie die sich bewegen? Viel, ja*“ (FF14_U3/46). Auch folgende Aussage verdeutlicht, dass sich Kinder dieser Altersspanne permanent bewegen: „*(..) Dass sie sehr aktiv sind, (.) schon (.) morgens, wenn sie in den Gruppenraum reinkommen*“ (FF10_U3/02). Sie betrachten Bewegung als ein Grundbedürfnis der Kinder und als überaus notwendig für die motorische Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

Die in dem Interviewmaterial ermittelten Aspekte zum zentralen Motiv „Selbsttätigkeit“ sind

- a) das räumliche Bewegungsverhalten der Kinder in den ersten drei Lebensjahren,
- b) die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren

und werden im Folgenden ausgeführt.

a) Das räumliche Bewegungsverhalten der Kinder in den ersten drei Lebensjahren

Die Analyseergebnisse, insbesondere der befragten Fachkräfte, zeigen auf, dass die Bewegungsziele der Kinder nicht gegenständlicher, sondern räumlicher Art sind und demzufolge stets einen Bezug zur Bewegung und Körperlichkeit einschließen. Fachkraft FF10 beschreibt dies folgendermaßen: „*(..) Ja, und dass einfach alles bewegt werden muss, (..) also es muss ganz viel immer von rechts nach links getragen werden, durch die/ Von dem einen in den anderen Raum, (.) vom Tisch (.) in die kleine Küche nach vorne und wieder zurück*“ (FF10_U3/04). Die räumlichen Ziele der Kinder unter drei Jahren implizieren immer eine Richtung, entweder auf der horizontalen oder der vertikalen Achse, wie folgendes Wortfeld illustriert: „*hinten*“ (FF07_U3/21), „*hoch und runter*“ (FF05_U3/17, FF09_U3/11, HSCHL5_0-6/26), „*nach vorne*“

(FF10_U3/04), „nach hinten“ (FF07_U3/21), „über“ (FF06_0-6/121, FF07_U3/21, FF14_U3/42), „rauf“ (FF02_U3/13), „durch“ (FF02_U3/13, FF07_U3/21, FF10_U3/04), „rein“ (FF02_U3/13, FF10_U3/02, FSCHL4_U3/4). Als zentrale Thematisierungsregel der selbsttätigen Bewegung der Kinder ist die Orientierungsmetapher Raum in allen Texten vorherrschend. LAKOFF und JOHNSON (2004, S. 71) führen hierzu aus, dass die Struktur der Raumkonzepte auf der permanenten Raumerfahrung gründet, „d. h. aus unserer Interaktion mit der physischen Umgebung“.

Des Weiteren wird das räumliche Bewegungsverhalten der Kinder in den ersten drei Jahren von Drei- bis Sechsjährigen unterschieden. Fachkraft FF05 beschreibt einen „großen Unterschied“ (FF05_U3/21) des Bewegungsverhaltens im Raum zwischen den Kindern dieser zwei Altersspannen und behält im folgenden Interviewzitat den Bezug zur Größe, sowohl für die Altersgruppe als auch für Spielmöglichkeiten bei: *„Ja, wirklich diese große/ Also wirklich diese große Ritterburg, dieses große/ Ja, ist ja kein Klettergerüst, sondern das ist einfach so ein/ Da geht eine Treppe hoch und dann mit einer Rutsche und für die Größeren halt eine Rutsche dann, und da ist auch eine Schrä/ Eine Schräge, wo die Kinder hoch und runter können, das ist halt, wo die viel unterwegs sind“* (FF05_U3/17). Auch Fachkraft FF07 stellt deutliche Unterschiede zu den Altersspannen der Kinder her: *„(10) Ja, also bei den (..), bei denen unter Drei ist oft so noch der Weg das Ziel. Also für die ist es schon so ein Abenteuer, von hier vorne bis nach hinten zu kommen, weil, unterwegs muss man über einen Stock oder da liegt ein Blatt im Weg, das muss man sich erst mal angucken, oder man kommt so ins Gebüsch und muss da irgendwas bewältigen, und für die Großen, alles klar, ich will nach hinten, ich will ein Fahrrad, und los geht es, und ich will Fahrrad fahren. Aber für die Kleineren ist es halt oft erst mal so dieses/ Die nähere Umgebung so spannend, ne? Und ein Hindernis, vielleicht schon ein Steinchen, das im Weg liegt, oder durch das Tor zu kommen oder solche Geschichten, ne? Also das finde ich/ Ist so/ Wäre so für mich der Unterschied, der große Unterschied“* (FF07_U3/21). Die Drei- bis Sechsjährigen Kinder können ihre Ziele scheinbar mühelos erreichen, die Kinder unter drei Jahren hingegen noch nicht. Die Kinder unter drei Jahren befinden sich, nach Aussage der Fachkraft FF07, in einer Übungsphase. Demzufolge stellen für sie verschiedene räumliche Elemente noch unüberwindbare Hindernisse dar, welche die Kinder über drei Jahren schon selbsttätig bewältigen können.¹⁷⁸ Die metaphorische Beschreibung der Bewegungshandlungen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren als ein Abenteuer, hebt deren Unsicherheit hervor und ist vergleichbar mit einem außergewöhnlichen Geschehen, welches mit neuen und möglichen gefährvollen Situationen verbunden ist. WILK und JASMUND (2015, S. 23) beschreiben die räumliche Erkundungstätigkeit der Kleinstkinder folgendermaßen:

„Mit der eigenaktiven Ortsveränderung richtet sich die kindliche Aufmerksamkeit auf weitere Entfernungen. Die Elemente eines Raumes wie z. Bsp. seine Fenster, Türen, sein Bodenbelag, seine Beleuchtung etc. stellen für das ausforschende Kind neben darin befindlichen Personen, Möbeln und Gegenständen reizvolle ‚Erkundungsdinge‘ dar“.

Infolgedessen wird die räumliche Erkundungsaktivität in Zusammenhang mit der motorischen Entwicklung, beziehungsweise dessen Entwicklungsstand gesetzt.

¹⁷⁸ In diesem Zusammenhang wird eine Verbindung zum zentralen Motiv ‚Defizitorientierung‘ ersichtlich (vgl. Kapitel 9.2).

Eine weitere Fachkraft setzt die selbsttätigen Bewegungsziele der Kinder mit der Überwindung einer Strecke im Raum gleich: *„Aber ganz oft ist es das Treppensteigen, wo sie anfangen halt, natürlich nachgestellte Schritttchen und, (.) ja, an der Wand festhalten und auf den Stuhl raufkrabbeln (.) und (.) durch Krabbelrollen durchkrabbeln oder in Pappkartons reinsteigen und dann da drinsitzen und manipulieren dann halt auch mit den/ Mit den Armen“* (FF02_U3/13). Der Gebrauch der Orientierungsmetapher als strukturierendes Element in der Aufzählung verweist auf die von außen beobachtete physikalische Bewegung. Doch in der erlebten Bewegung ergibt sich eine eigene Raum-Zeit-Struktur, da dem Bewegungshandeln eine Intention und ein subjektiver Sinn obliegen (vgl. BUYTENDIJK, 1972, S. 211).¹⁷⁹ Sich-Bewegen ist demzufolge als eine Bewegungshandlung zu definieren und nicht als Körperbewegung, d.h. als Ortsveränderung des Körpers im Raum. Auch MATTNER (1984, S. 93f) widerspricht der Vorstellung, der Mensch sei objektiv raum-zeitlich eingebettet, sondern hebt die Entwicklung des Menschen hervor: *„In diesem Sinne existiert eine Einheit im Vollzug intentionaler Akte auf einem Hintergrund gegebener Bedeutungen“*.¹⁸⁰

In der Ergebnisdarstellung zum Aspekt des räumlichen Bewegungsverhaltens der Kinder in den ersten drei Lebensjahren wird eine Verbindung zur motorischen Entwicklung, sowie der Bedeutungsdimensionen der Bewegung ersichtlich (vgl. Kapitel 3). Der Aspekt des Explorierens, welcher der motorischen Selbsttätigkeit von Kindern in den ersten drei Lebensjahren maßgeblich entspricht, ist eine entwicklungsrelevante Basis für Bildungsprozesse dieser Altersspanne (vgl. dazu auch Kapitel 9.5). Als ein Theoriebezug für selbsttätige Bewegungserfahrungen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren ist PIAGET (1975) anzuführen (vgl. dazu auch Kapitel 9.2). Die Intelligenzentwicklung des Kindes baut nach PIAGET (1975) auf der sensomotorischen oder der sogenannten praktischen Intelligenz auf. PIAGET (1975) positioniert sich gegen eine Einschränkung der motorischen Aktivität des Kindes, da nach seiner Annahme die Basis für jede weitere Erkenntnisgewinnung von Kindern in selbsttätigen Interaktionsprozessen mit der Umwelt liegt. Die räumliche Komponente spricht PIAGET (1975, S. 218) im vierten Stadium¹⁸¹ an, wenn *„die Körper in räumliche Beziehungen zueinander [treten]“*. Das vierte Stadium bezieht sich auf die Altersspanne zwischen acht und 24 Monaten: *„Mit dem vierten Stadium beginnen nämlich die Dinge ihre Permanenz zu erhalten und die ‚objektiven räumlichen Gruppierungen‘ und die objektivierte räumliche Ursächlichkeit herauszubilden“* (EBD., S. 158). In der Schlussfolgerung benötigt das Kind vielfältige Möglichkeiten, die ihm bereitgestellt werden, um sich mit seiner Umwelt auseinander und in Beziehung

¹⁷⁹ Einen umfassenden Überblick über den Bewegungsraum gibt BUYTENDIJK (1972). Das Bewegungshandeln ist auch Teil der Ergebnisdarstellung der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ (Kapitel 9.1).

¹⁸⁰ FRANKE (2010, S. 82) erörtert *„die hohe Plausibilität realer raum-zeitlicher Erfahrungen, die sich aus körperlichen Selbst-Bewegungen ergeben können“*.

¹⁸¹ Die sechs Stadien sind bei PIAGET (1975) aufgeführt und setzen sich aus den Folgenden zusammen: 1. Betätigung und Übung der Reflexe (S. 33-56); 2. die ersten erworbenen Anpassungsverhalten und die primäre Zirkulärreaktion (S. 57-152), 3. die sekundären Zirkulärreaktionen und die Vorgehensweisen, die dazu dienen, interessante Erscheinungen andauern zu lassen (S. 159-215), 4. die Koordination der sekundären Verhaltensschemata und ihre Anwendung auf neue Situationen (S. 216-266), 5. die tertiäre Zirkulärreaktion und die Entdeckung neuer Mittel durch aktives Ausprobieren (S. 267-332), 6. die Erfindung neuer Mittel durch geistige Kombination (S. 333-368).

setzen zu können und die eigenaktive Entwicklung unterstützen.¹⁸² Das räumliche Bewegungsverhalten der Kinder in den ersten drei Lebensjahren bezieht sich natürlich auf die Gegebenheiten in Kindertageseinrichtungen. Im Folgenden wird daher dieser Aspekt der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ erläutert.

b) *Die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren*

Wie zuvor dargestellt, zeigt die Selbsttätigkeit des Kindes eine räumliche Dimension in Kindertageseinrichtungen auf. Die Bewegungsmöglichkeiten der Kinder korrespondieren mit den Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung: dem Raum und der materiellen Ausstattung. In der vorliegenden Untersuchung unterscheiden sich die befragten Zielgruppen in ihren Aussagen zur Raumgestaltung und die Analyseergebnisse werden daher nacheinander erläutert.

Frühpädagogische Fachkräfte

Die befragten Fachkräfte stellen zu den räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen einen Praxisbezug her; meist zu der Einrichtung, in der sie arbeiten. Diesbezüglich wird eine Varianz räumlicher und materieller Ausstattung für Kinder unter drei Jahren ersichtlich.

In der Einrichtung von Fachkraft FF08 gibt es getrennte Räumlichkeiten für die „Jüngeren“ und die „Größeren“: *„Und die Größeren haben dann eben ein anderes Zimmer, wo mehr Bewegungsmöglichkeiten ist oder mehr Beschäftigungsmöglichkeiten und/ Ja, das ist da so ein bisschen strukturiert, ne? Aber bis drei Jahre sind sie in einer Abteilung, wo dann eben drei Gruppen sind, und die Älteren sind dann in einer anderen Abteilung, also dass die/ Die Jüngeren bis drei Jahre schon ein bisschen abgeschirmt sind so vom (.) wilden Leben. So von der Lautstärke her und alles, mhm“* (FF08_U3/13). Der Begriff „Abteilung“ verdeutlicht den abgeteilten Raum für Kinder unter drei und über drei Jahren im Raumkonzept der Einrichtung. Als Begründungszusammenhang werden die unterschiedlichen Bewegungsmöglichkeiten und Schutz der Kleinstkinder („abgeschirmt“) genannt. Inwieweit das Zimmer mit Bewegungsmöglichkeiten für die „Größeren“ immer zugänglich ist, bleibt an dieser Stelle offen. In der Einzelfallanalyse von Fachkraft FF08 ist die Tendenz zum zentralen Motiv ‚Selbsttätigkeit‘ und dem Ermöglichen umfangreicher Bewegungserfahrungen für Kinder in den ersten drei Jahren ersichtlich. Zudem kritisiert sie, dass insbesondere Eltern dies im familiären Umfeld nicht immer ermöglichen.

Fachkraft FF14_U3 arbeitet in einer Kindergruppe mit Kindern von null bis drei und kann einen Raum aufsuchen, der speziell für diese Altersgruppe konzipiert wurde: *„Genau, wir haben hier oben im Dachgeschoss für ganz schreckliches Wetter auch so einen, wir sagen immer, Toberaum, Bewegungsraum. Da sind verschiedene Bewegungspolster drin, dann ist eine Kripenkletterwand drin, da ist eine Sprossenwand drin, da ist so ein Trapezblock am Boden, wo sie darauf klettern können und auch herunter springen. Da ist ein großer Gymnastikball drin, den sie auch total gerne mögen, wo sie sich darauf legen können - natürlich halten wir den - oder auch darauf setzen und dann hüpfen. Die probieren eigentlich alle Bewegungsarten in dem Alter aus. Ob es Kugeln ist, ob es... - Purzelbäume fangen dann irgendwann an so mit zweieinhalb vielleicht*

¹⁸² SCHERLER (1975, S. 137f) entwickelte Grundsätze einer ‚aktiven Erziehung‘ nach PIAGET.

oder auch so um die zwei. Die haben Spaß an Bewegung, definitiv“ (FF14_U3/48). Die Analyseergebnisse zeigen auf, dass der Raum und die vorhandenen Gegebenheiten der Kindertageseinrichtung in Wechselwirkung mit den selbsttätigen Bewegungsmöglichkeiten der Kinder stehen. Der Bedarf einer differenzierten Raumgestaltung und der Anpassung an die Bewegungsbedürfnisse der Kinder in den ersten drei Lebensjahren und sogleich das Begünstigen der Eigenaktivität werden auch von Fachkräften thematisiert, die mit einer erweiterten Altersmischung und altersheterogenen Gruppenzusammenstellung arbeiten. Dies würde möglicherweise auch eine Entlastung für die Fachkräfte darstellen, wenn sie durch den Raum als sogenannten „dritten Erzieher“ (KNAUF, 2016) Unterstützung erfahren. Dies illustriert folgender Interviewausschnitt: *„(12) Ja, also wir haben so einen Kleinkindbereich, wo so ein (..), ich sage mal, jetzt eigentlich war uns das aufgefallen, dass die Kleinen ganz viele Spielzeuge von Zimmer 1 zu Zimmer 2 tragen, und das ist ja auch ein Entwicklungsschritt, wenn die das machen und ganz viel in Bewegung sind. Ja, die Meisten, die das machen, haben auch gerade erst Laufen gelernt und (..) dann war es für uns dann immer so der Punkt, dass wir gesagt haben, es kann nicht sein, dass wir immer nur sagen, hör auf, lass das, mach das nicht, und dass wir für die Kleinen so einen Bereich eingerichtet haben, wo sie auch durch einen Tunnel durchkrabbeln können, (...) ja, auch mal Sachen rumschmeißen können, die auch mal liegen gelassen werden, so verschiedene Dinge, (..) und es gibt auch die Kinder, die ganz oft um den Tisch rumrennen zum Beispiel, die rennen morgens vierzigmal um den Frühstückstisch“ (FF10_0-6/105).* In der Einrichtung von Fachkraft FF10 wurde eine Anpassung des Raums und Materials für Kinder in den ersten drei Lebensjahren umgesetzt, damit diese ihre selbsttätigen Bewegungshandlungen realisieren können und die Fachkräfte weniger reglementieren müssen. ZIMMER (2014a, S. 142) betont die Raumgestaltung für die Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren und verknüpft diese mit der Notwendigkeit des Eingreifen aufseiten der Fachkraft folgendermaßen: *„Räumliche Voraussetzungen, die den kindlichen Bedürfnissen entsprechen, die ihm selbstständiges Erkunden der Umgebung und ein Hantieren mit den Dingen und Spielsachen erlauben, machen ein Eingreifen der Erwachsenen oft entbehrlich“.*

Der Aussagen der Erzählpersonen entsprechend, wird deutlich, dass die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung einen konkreten Einfluss auf die selbsttätigen Bewegungshandlungen der Kleinstkinder einnehmen. Doch nicht alle Einrichtungen scheinen die räumlichen Anpassungen an die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren angepasst zu haben. Auf Grundlage der Analyseergebnisse zeigt sich, dass sich ein Großteil der Fachkräfte den aktuellen Gegebenheiten unterzuordnen scheint. Folglich nehmen sie die aktuellen Rahmenbedingungen in ihrer Einrichtung hin, auch wenn diese für Kleinstkinder nicht passend konzipiert ist. Der Aspekt des Unterordnens wird durch das im Verlauf des Kapitels beschriebene Erstellen neuer Regeln und Verbote für Kinder unter drei Jahre in altersheterogenen Gruppen untermauert. So stehen beispielsweise im Innenbereich der Einrichtung von Fachkraft FF09 kaum selbsttätige Bewegungsmöglichkeiten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren zur Verfügung: *„Also eigentlich nur dieses auf der Fens/ Also, ja, die klettern halt auch viel auf dem Sofa rum und so, weil/ Weil halt so wenig Möglichkeit da ist. (..) Sonst hauptsächlich draußen. (..) Ja. Draußen“ (FF09_U3/11).* Als weiteres Beispiel beschreibt Fachkraft FF10 die unzureichenden Rahmenbedingung für das selbsttätige Bewegungsverhalten der Kleinstkinder in ihrer Einrichtung, obwohl diese zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit Jahren Kinder unter drei Jahren aufnehmen: *„(4) Also ich würde sagen, einfach altersentspre-*

chende, wenn ein Kind jetzt zum Beispiel Zwei werden würde, oder bei manchen auch früher, je nachdem, durch die Geschwisterkinder (.) lässt man sie auch mit ihrem Laufrad mal in den Hof fahren, (4) aber was ich, wie gesagt, jeden Tag beobachte, wenn wir draußen sind, ist immer wieder das Transportieren von rechts nach links, also was bei uns ganz klar fehlt, sind einfach so Sachen wie (.) Spielhäuschen, wo sie auch Rollenspiele drin machen können und sich da/ Dabei unbewusst bewegen, sage ich mal. Was aber auch wichtig ist, ist zum Beispiel eine schiefe Ebene, wo sie hochkrabbeln können und wieder runter, (.) da ist bei uns das Problem, dass wir ein großes Häuschen haben, wo sie halt auch echt runterstürzen können, was gefährlich ist, wo wir jetzt auch gesagt haben, da müssen wir uns irgendwas einfallen lassen, weil, bei uns ist das echt total (..), ja, also das ist total anspruchslos, auch für die Kleinen jetzt, die haben da/ (.) Da fehlt einfach so ein bisschen der Anreiz, ja“ (FF10_U3/60). Fachkraft FF10 thematisiert, im Gegensatz zu Fachkraft FF09, eine Verantwortung aufseiten der Fachkräfte bezüglich des Bereitstellens von passendem Material für Kleinstkinder, bzw. aller betreuten Kinder in der Kindertageseinrichtung.

Lehrende an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten

Die befragten Lehrenden thematisieren den Bedarf einer bewegungsorientierten Raum- und Materialgestaltung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Diese ist im Vergleich zur, insbesondere vor dem Betreuungsausbau, dominanten Altersspanne (drei bis sechs Jahre) für Kinder unter drei Jahren anders zu implementieren.

Lehrperson FSCHL5 führt hierzu folgenden Bedarf an: *„Mhm, im Kita-Alltag auf jeden Fall, da bin ich wieder bei der Raumgestaltung, verschiedene Ebenen, Klettermöglichkeiten, Rutschmöglichkeiten, glatte Ebenen, keine Tische, nicht zu viel Tisch in den Räumen, also dass die dort ihrem Alter entsprechend viele Bewegungsmöglichkeiten haben“* (FSCHL5_U3/6). Die Bewegungsmöglichkeiten werden in den Alltag der Kindertageseinrichtung integriert und sollten dementsprechend immer für Kinder zugänglich sein. Somit sollte, nach Auffassung von Lehrperson FSCHL5, Kindern genügend Raum in Kindertageseinrichtungen zur Verfügung stehen, bzw. es sollte eine angemessene Lernumgebung gestaltet sein, die sich an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder orientiert: *„Dann fällt mir ein, dass sie ganz viel Bewegung brauchen und das eher so im Bereich Bewegungslandschaften, Bewegungsmöglichkeiten, wo sie sich hochziehen können, wo sie rollen können, wo sie weich liegen, also das Raumgestaltung für U3-Kinder find ich in dem Bereich ganz, ganz wichtig, wenn ich an Bewegung denke“* (FSCHL5_U3/2). Auch in diesem Kontext werden ‚andere‘ Bedürfnisse der Kinder in den ersten drei Lebensjahren thematisiert, für die diese Räume entsprechend umgestaltet und die Materialien bedürfnisorientiert ausgewählt werden sollten: *„Mhm, ja also wenn/ Wenn/ Wenn das der Bezugs/ Die Bezugsfrage ist, dann ist die Raumgestaltung natürlich ein ganz großer, ein wichtiger Faktor für die Null-Drei, die haben einfach andere Bedürfnisse als die Drei- bis Sechsjährigen. Von daher find ich die Raumgestaltung und den Kita-Alltagsgestaltung ganz wichtig. Weil auch/ Die Drei- bis Sechsjährigen sind/ Sind schon/ Denen kann man schon mehr zumuten, die ganze KiTa zu erforschen, während die Null- bis Dreijährigen noch einfach viel mehr den geschützten Raum brauchen, also da müssen die dann auf jeden Fall ganz andere Rahmenbedingungen schaffen für die U3-Kinder“* (FSCHL5_U3/34). In dem Zitatausschnitt stellt Lehrperson FSCHL5 einen geschützten Raum für Kinder in den ersten drei Lebensjahren heraus und teilt die Verantwortung der Raum- und Materialgestaltung einem Kollektiv („die“) in der Einrichtung zu.

Auch Lehrperson FSCHL4 beschreibt unterschiedliche Bedarfe in Bezug zum Raum zwischen Kindern in den ersten drei Lebensjahren und Kindern von vier bis sechs Jahren: *„(..) Lebendigkeit würde ich unterscheiden, das heißt also, die Null- bis Dreijährigen brauchen (..) vielleicht mehr Schonraum, als jetzt (unv.), dann würde ich so sagen, (pustet aus) so einen weichen Boden, der/ (..) Der gut umgrenzt ist, wo die Kinder krabbeln, rutschen können, während die/ Die Vier- bis Sechsjährigen dann eher härtere Boden/ Böden brauchen, die müssen rennen können, die müssen hochklettern können, die müssen runterspringen können. Das heißt, also die sogenannten Bewegungsamplituden werden einfach/ Werden wesentlich größer so, was die räumliche Ausdehnung betrifft, aber auch was/ Was Tempo und Geschwindigkeit betrifft“* (FSCHL4_U3/16). Die Bedarfe stehen in Verbindung mit dem motorischen Entwicklungsstand der Kinder und auch nach Aussage von Lehrperson FSCHL4 benötigen Kinder unter drei Jahren einen „*Schonraum*“. WÜSTENBERG und SCHNEIDER (2008, S. 145) setzen eine differenzierte Raumkonzeption in Kindertageseinrichtungen voraus, „die ermöglicht, differenziert auf die verschiedenen Bedürfnisse, Spiele und anderen Aktivitäten von Babys, Kleinstkindern und älteren Kindern einzugehen“ und Materialien und Anregungen, „die an die Themen und Forschungsmethoden der Kinder anknüpfen“ als notwendige Voraussetzungen für eine außerfamiliäre Tagesbetreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Hier wird eine Anpassung der Räume impliziert, in denen Kinder entsprechend ihrer Entwicklung die individuellen Entwicklungsprozesse und Transformationserfordernisse umsetzen können. Das primäre Ziel der Raumgestaltung gilt der konzeptionellen Anpassung an die Interessen und Bedürfnisse der Kinder und muss in dem Prozess immer wieder evaluiert, neu validiert und stetig auf die aktuellen Bedarfe abgestimmt werden: „Raumgestaltung ist ein didaktisch-dynamischer Prozess, bei dem Kinder, Pädagoginnen und Eltern gemeinsam mitwirken sollten“ (LINGENAUER & VOGEL, 2013, S. 83). LINGENAUER und VOGEL (2013, S. 83) thematisieren den Bedarf einer inklusiven Raumgestaltung und betonen als Gelingensbedingungen zwei Voraussetzungen: erstens die Selbstreflexionskompetenz der Fachkräfte und zweitens das Ergründen möglicher und vorhandener Barrieren in Kindertageseinrichtungen. „Das vorrangige Ziel besteht darin, allen Kindern - egal, welche Bedürfnisse sie mitbringen - Räume für ihr Lernen, Forschen und erholen zugänglich zu machen“ (EBD., S. 83).

Lehrperson HSCHL1 betont ebenfalls eine konzeptionelle Anpassung für Kinder in den ersten drei Jahren: *„Im Grundsatz würde es da drum gehen, also Krippengruppen oder ganze Einrichtungen für unter Dreijährige anders zu konzipieren als Einrichtungen für Drei- bis Sechsjährige, also die vorher schon genannten Entwicklungsthemen in den Blick zu nehmen, damit auch die vorher genannten Bewegungsthemen, also um noch mal das Stichwort zu den Raumgestaltungen, Innenraum-, Außenraumgestaltungen, Materialauswahl (..) wäre verändert und (..) insofern, glaub ich, muss man das immer in zwei Strängen [0-3 und 3-6] diskutieren“* (HSCHL1_U3/25). In den Ausführungen kommt der Raumgestaltung eine pädagogische Wirkung zu, die sich wiederum an den Entwicklungsthemen der Kinder orientiert. Eine angemessene Raumgestaltung unterstützt demzufolge die motorische Selbsttätigkeit des Kindes. Lehrperson HSCHL1 stellt für die Raumgestaltung und die Materialauswahl zwei parallel und voneinander unabhängige Bezugsgruppen heraus: Null- bis Dreijährige und Drei- bis Sechsjährige. In der Konsequenz würden die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen ein altershomogenes Gruppenkonzept unterstützen.

Obwohl die befragten Lehrpersonen die Bedeutsamkeit des Raums für die motorische Entwicklung des Kindes hervorheben, ist auch aufseiten dieser Zielgruppe eine Tendenz des Un-

terordnens an eine fehlende finanzielle Ressourcenbereitstellung erkennbar, wie folgendes Zitat exemplarisch illustriert: *„Ich meine, schön ist, wenn man bestimmte Materialien hat, aber das ist ja meistens unrealistisch, dass die Kitas irgendwelche tollen (.) Geräte haben. Ne, das ist nicht so realitätsnah. Und von daher (.) müsste man einfach gucken mit den Sachen, die man hat, dass sie da Möglichkeiten finden, (.) sich groß- und kleinräumig zu bewegen und sich mit ihrer Entwicklung, also mit ihrer Bewegungsentwicklung auseinandersetzen“* (HSCHL3_U3/11).

Lehrpersonen HSCHL5 erweitert das Raumspektrum um die materielle Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und fordert die Auswahl unter Berücksichtigung aller betreuten Altersgruppen vor Ort. Hierbei differenziert sie innerhalb der Kinder unter drei Jahren (vgl. dazu auch Kapitel 7.2). *„[...] Also ich hab schon Krippen gesehen, da hat jede Gruppe ein anderes Piklerelement gehabt, sag ich jetzt mal so und da sagen wir mal die Ein- bis Zweijährigen waren damit gut beschäftigt, aber für die Zwei- bis Dreijährigen gab es eigentlich gar nichts. Und da muss man glaube ich schon darauf achten, dass alle Altersgruppen Herausforderungen erfahren können. [...] Aber ich habe auch viele Erfahrungen gemacht z.B. mit Kindern gerade von eins bis drei Jahren kann man wahnsinnige, wahnsinnig viele Gelegenheiten ohne einen Cent schaffen. Einfach indem man mit denen die Einrichtung verlässt“* (HSCHL5_0-6/23). In dem Textauschnitt weist Lehrperson HSCHL5 des Weiteren darauf hin, dass die Ermöglichung von bildungsrelevanten Erfahrungen nicht alleine an die materielle Ausstattung gebunden ist und schlägt als Beispiel vor, die Einrichtung zu verlassen. Auch in der Aussage von Lehrperson HSCHL5 wird ersichtlich, dass die Kinder in der außerfamiliären Unterbringung auf die Gegebenheiten vor Ort angewiesen sind.

In der Ergebnisdarstellung zum Aspekt der räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren wird deutlich, dass die Betreuung von Kindern unter drei Jahren einer räumlichen und materiellen Anpassung aufseiten der Kindertageseinrichtung bedarf. Den Aussagen entsprechend, ist das in den Kindertageseinrichtungen nicht immer gewährleistet. Für Kleinstkinder wird zudem ein geschützter Raum thematisiert. Die Raumgestaltung ist auch in den sechzehn Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer aufgenommen (vgl. WILK & JASMUND, 2015, S. 41).¹⁸³ Im gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen wurde 2004 betont, dass das Bildungsgeschehen in Kindertageseinrichtungen von Bewegungs- und Sinneserfahrungen geprägt ist und infolgedessen ist *„[d]en Kindern [ist] ausreichend Bewegungsspielraum zu gewähren“* (JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ UND KULTUSMINISTERKONFERENZ (JFMK-KMK), 2004, S. 6). Der Bewegungsspielraum steht in Zusammenhang mit der motorischen Selbsttätigkeit des Kindes. Des Weiteren wurde folgende Funktion der Räume und Gestaltung des Außengeländes festgelegt:

„Das Konzept der inneren Differenzierung ist gekoppelt an ein geeignetes Raumkonzept, das den Kindern ausreichend Platz für Bewegung, Anregungen für individuelle Lernprozesse sowie Möglichkeiten für Rückzug und Geborgenheit bietet. Die Möglichkeiten und Grenzen von Großraumsituationen und kleinteiligen räumlichen Gliederun-

¹⁸³ Für einen detaillierten Überblick sei auf WILK und JASMUND (2015, S. 41-45) verwiesen.

gen sind diesbezüglich gegeneinander abzuwägen. Das Außengelände ist möglichst naturnah zu gestalten“

(EBD., S. 7). Die Raumgestaltung wird als strukturelles Kriterium für die Qualität von Kindertageseinrichtungen erfasst. Als didaktisches Element im Sinne der Prozessqualität wird die Raumgestaltung nur geringfügig ausgeführt. Damit ist die „Fähigkeit zur Gestaltung und Strukturierung eines entwicklungsfördernden Umfeldes (Innen-/Außenräume, Material) einschließlich Sozialraum“ (EBD., S. 7) als Fertigkeit einer frühpädagogischen Fachkraft zur Planung, Konzeption, Durchführung und Evaluation von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen für Kinder gemeint, jedoch in den Analyseergebnissen nicht näher erläutert. In der nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) wird die räumliche Dimension für die Prozessqualität belegt (TIETZE et al., 2013, S. 80).

9.4.2 Die Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ und die Aufsichtspflicht der Fachkräfte

In Anbetracht der dichotomen Motive ‚Selbsttätigkeit‘ und ‚Sicherheit‘ und dem Bezug zum Raum weisen die Analyseergebnisse auf die Aufsichtspflicht der Fachkräfte als zentrales Thema hin. Die befragten Erzählpersonen zeigen zur Aufsichtspflicht der Fachkräfte einen subjektiven Bezug auf, wodurch eine unterschiedliche Tendenz zum jeweiligen zentralen Motiv eröffnet wird. Die Einschränkungstendenzen der Fachkräfte fallen dabei sehr unterschiedlich aus und korrelieren unter anderem mit dem Gruppenkonzept in Kindertageseinrichtungen. Die folgenden Aussagen stehen in Verbindung mit der explorativen Bedeutung von Bewegung und den frühen Wirksamkeitserfahrungen des Kleinkindes. Die Exploration und somit die frühen Wirksamkeitserfahrungen des Kleinkindes sind „aufs Engste mit den primären sozialen Bindungen an die Bezugspersonen und mit Autonomiebestrebungen und –begrenzungen innerhalb dieser Beziehungen verwoben“ (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2010, S. 438).

Zur Darstellung des unterschiedlichen Umgangs mit der ermittelten Aufsichtspflicht im Rahmen der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ wird folgende Unterteilung vorgenommen:

- a) die Aufsichtspflicht der Fachkräfte und die Tendenz zum zentralen Motiv ‚Selbsttätigkeit‘ und
- b) die Aufsichtspflicht der Fachkräfte und die Tendenz zum zentralen Motiv ‚Sicherheit‘.

a) Die Aufsichtspflicht der Fachkräfte und die Tendenz zum zentralen Motiv ‚Selbsttätigkeit‘

Im Folgenden betrachten die befragten Fachkräfte und Lehrenden die selbsttätigen Bewegungshandlungen der Kleinstkinder bezüglich der Aufsichtspflicht. Der Auftrag der Aufsichtspflicht erhält dabei subjektive Ausgestaltungsmöglichkeiten.

Die beiden Fachkräfte FF11 und FF14 arbeiten mit Kindern in einer Gruppe von null bis drei Jahren und unterstützen die motorische Selbsttätigkeit von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Fachkraft FF11 betont das Zutrauen im Gegensatz zur Befürchtung von der Ungeschicklichkeit der Kinder in den ersten drei Lebensjahren: *„Genau, dass ein Kind ein aktiver Mensch ist, also er wird von Geburt an so geboren, dass er erkunden WILL, dass er dadurch lernen WILL, (.) genau, und es ist sehr wichtig, dass wir die Kinder da am Anfang sehr unterstützen*

und ihnen den Spaß und die Freude an der Bewegung eigentlich geben und dass man ihnen auch das Zutrauen gibt, also wir hatten ganz am Anfang in unserem Krippenbereich, ist ein Kind auf einen Stuhl hinaufgeklettert“ FF11_U3/26. Auch hierbei wird wieder deutlich, dass Fachkräfte den Rahmen für Bewegungsmöglichkeiten vorgeben. Fachkraft FF14 thematisiert einerseits das Wahrnehmen der Aufsichtspflicht und andererseits das Zutrauen in die Kinder und das Vertrauen, dass Kinder nur die für sie mögliche motorische Selbsttätigkeit wählen. *„Wir lassen sie auch klettern, wir lassen sie wirklich viel machen, wo... - ich meine, irgendwann kann man die Kinder ja auch einschätzen, wer was kann und die dürfen dann aber auch zwei Meter hochklettern an solchen Stricken, an einem Seilgewinde. Man steht eben einfach unten und passt auf, aber ihnen auch das zuzutrauen, das Vertrauen entgegen zu bringen, ihnen Mut zu machen, dass sie das schon schaffen - wir heben die Kinder nirgends hoch. Wenn es jetzt auf irgendeinem Spielplatz ist und wir sagen: ‚Erst wenn du das kannst, weil erst wenn du selber hoch kannst, kannst du auch wieder selber runter.‘, auch wenn man es ihnen am Anfang zeigt, aber nur weil sie jetzt hoch wollen, aber es noch nicht können von ihrem eigenen Ablauf, machen wir das nicht - aber eben rausgehen und viel bewegen ist definitiv wichtig und dazu motivieren wir sie immer“* (FF14_U3/42). Fachkraft FF14 wechselt in diesem Interviewausschnitt zwischen den Personalpronomen „wir“ und „man“. Der Gebrauch des Häufigkeitsadverbs „immer“ deckt eine stetige Begleitung der Kleinstkinder auf. Gemäß dem Interviewausschnitt, begleiten Fachkräfte Kinder in den ersten drei Lebensjahren, indem sie beobachten, aufpassen, gegebenenfalls vormachen und motivieren. Kinder dürfen die selbsttätigen Bewegungshandlungen umsetzen, die ihrem motorischen Entwicklungsstand entsprechen. Die Einschätzung dessen übernimmt die einzelne Fachkraft, um Gefahren zu vermeiden. Das Gefahrpotential scheint insbesondere auf der vertikalen Raumebene zu liegen. WILK und JASMUND (2015, S. 21) bestärken selbsttätige Erfahrungen von Kleinstkinder und führen folgenden Begründungszusammenhang an: *„Nur was am eigenen Körper gespürt wird, führt über adaptive Prozesse zu Modifikationen vorhandener kognitiver Strukturen (Lernen) und kann in der Vorstellung nachvollzogen werden“*. Hierzu nutzen, nach Aussage von WILK und JASMUND (2015, S. 22; vgl. dazu auch LAKOFF & JOHNSON, 2004, 70f), die Kinder ihren Körper, um *„die Orientierung im Raum wie oben und unten“* unterscheiden zu lernen.

Lehrperson HSCHL3 betont selbsttätige Bewegungshandlungen von Kindern und begründet dies mit deren Bewegungsinteresse und Bewegungsfreude: *„(...) Kinder sind sehr bewegungsinteressiert, sehr bewegungsfreudig, möchten sehr viel ausprobieren (.) und für mich persönlich ist es wichtig, dass ihnen auch die Möglichkeit gegeben wird, dass sie sich ausprobieren KÖNNEN. Also dass man nicht immer so, ach, vorsichtig oder wie auch immer, sondern dass sie (.) einfach auch diese Erfahrungen machen können. (...) Ja“* (HSCHL3_U3/2). Lehrperson HSCHL3 unterstützt ihre Aussage mit einer Selbstpositionierung, nicht mit einer fachlichen Begründung, und zeigt damit die individuelle Einflussnahme der Erwachsenen auf die Selbsttätigkeit der Kinder auf.

Fachkraft FF12 arbeitet als Integrationsfachkraft und akzentuiert zu der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘, dass die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes in den Mittelpunkt gestellt werden sollten: *„Ja. Ich glaube, dass man auch häufig Dinge mal aushalten muss (lachen). Also ich glaub, das fällt vielen Erzieherinnen GANZ schwer. Also nicht sofort (.) Bewegungen zu lenken, sondern einfach auch mal die Kinder ausprobieren zu lassen und (.) auch mal einen Fall hi/ Zuzulassen, dass ein Kind mal hinfällt, das/ Das mal aushalten zu können, und (...) so eine gewisse Beule oder/ Oder ein blauer Fleck gehört einfach auch mal dazu. Dann weiß ich*

zumindest, wie es nicht funktioniert. Für das nächste Mal. Und (.), ja, wie kann man das beschreiben, also was ist das für eine Charaktereigenschaft, so eine gewisse Geduld, eine Empathie auf der anderen Seite halt, natürlich schon drauf einzugehen, also jedem Kind DAS mitzugeben, was es gerade braucht. Der eine braucht die Motivation, damit er überhaupt irgendwie was ausprobieren und überhaupt mal balanciert oder in die Höhe steigt, und der braucht vielleicht auch die sichere Hand, der andere (.), den muss ich vielleicht einfach nur im Blick haben und beobachten. Also ich glaub, dass man da auch gut einfach unterscheiden muss. Und dass/ Jedes Kind ist nun mal einfach anders. Von/ Von seinen Gegebenheiten, was es mitbringt, was es für/ Für/ Für Möglichkeiten hat und was es auch für Fähigkeiten hat, (.) und da gut unterscheiden zu können einfach, was jedes Kind braucht. Ich glaub, das kann man gar nicht so verallgemeinern. Was eine Erzieherin braucht. Sondern ich glaub, die muss einfach erkönn/ Erkennen können, was jedes EINZELNE Kind braucht. Also ich glaube, da ist die große/ (.) Große (.), ja, und die große Kunst letztendlich einfach auch, das/ Das einschätzen zu können, ne?“ (FF12_U3/168). Fachkraft FF12 thematisiert die Sicherheitstendenz von fröhpädagogischen Fachkräften und argumentiert für die Realisierung motorischer Selbsttätigkeit von Kindern. Das untermauert sie, indem sie in Situationen möglicher Unfälle die Perspektive eines Kindes einnimmt. Die befragte Erzählperson spricht sich gegen allgemeine Regeln und Verbote für alle Kinder aus und betont die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes zu berücksichtigen. Auch hierbei wird ersichtlich, dass die Einschätzung und Definition des Rahmens für selbsttätige Bewegungshandlungen eine Ermessenssache der einzelnen Fachkraft ist und verdeutlicht den in diesem Kapitel beschriebenen Systemkonflikt.

Resümierend lässt sich nach Darlegung dieser Ausführungen festhalten, dass eine Einflussnahme der Fachkräfte auf die individuellen Bildungsprozesse und motorische Selbsttätigkeit der Kinder immer vorhanden ist und demzufolge die Freiheit der Kinder immer mehr oder weniger beschränkt bleibt. Diesen Grundsatz untermauern WILK und JASMUND (2015, S. 31): „Die eigenaktive Selbstbildung kindlicher Individuen vollzieht sich in konkreten sozialen Bezügen und räumlichen Umwelten“. Die Einflussnahme der Fachkräfte auf die Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes verdeutlicht Fachkraft FF12, indem sie im folgenden Interviewzitat für mehr Freiheiten plädiert: „Was ist mir wichtig noch. (.) Ich finde ja, dass (.)/ Dass/ Dass so das Draußenspielen einfach noch mehr Priorität haben sollte, also ich erleb immer wieder, dass so (.) die Draußenerfahrung geprägt ist durch, wenn es nass ist, ziehen wir Matschhosen und Gummistiefel an und sind halt eben völlig in Plastik eingepackt, erleben den Regen nicht mehr, spüren den Regen nicht mehr, wenn es regnet, könnt ihr auch wieder reinkommen, das sind so Dinge, die mir sehr widerstreben. Weil, ich finde, auch die Erfahrung nass zu werden und den Regen auf der Haut zu spüren und dadurch eben auch Kälte zu erfahren, auch das sind Erfahrungen, find ich, die/ Die für so ein Kind prägend sind und wichtig sind für die Wahrnehmung im Allgemeinen, und (.) da find ich es so schade, dass immer so ein Deckelchen drauf ist. Und immer so ein/ So eine Schutzhaube letztendlich. Weil ich glaube, das nimmt auch ganz viel an Erfahrung, so, und da würd ich mir wünschen einfach, (.) ja, mehr Freiheiten. Und mehr Wildnis“ (FF12_U3/270).

Auch Lehrperson HSCHL1 positioniert sich auf die Seite der Ermöglichung motorischer Selbsttätigkeit von Kleinstkindern und schließt grundsätzlich keine Bewegung aus. Um eine mögliche Unfallgefährdung in Kindertageseinrichtungen zu vermeiden, sollten Kleinstkinder keiner Erfahrung von Überforderung ausgesetzt werden. „(.) Gute Frage. (...) Also da würde mir jetzt spontan, ehrlich gesagt, nichts einfallen, (.) wobei, das ist vielleicht noch mal so ein

Punkt, den wir vorher auch schon hatten, also WENN es um das Thema (.) Entwicklung von Gefahrenbewusstsein, Risikobewusstsein geht, dann würde ICH auf jeden Fall drauf ACHTEN, dass die Kinder die Herausforderungen selber wählen und dass sie nur in solche Situationen gebracht werden, die sie selber bewältigen. Also das ist ja so ein Klassiker, dass Kinder natürlich oft auch sehen bei älteren Kindern, oh, da will ich auch hoch, die kommen aber selber nicht hoch. Und da würde ich immer empfehlen, die Kinder dann auch auf keinen Fall auf irgendein Podest zu HE-BEN oder ihnen die Erfahrung des Hochkletterns oder irgendwie Hochkommens sozusagen abzunehmen, nur damit sie dann oben landen, sondern die kommen einfach dann so weit oder setzen sich auf die Art und Weise mit den Herausforderungen auseinander, wie's für sie passt und wie's auch möglich ist. Und (.) da sozusagen die Entwicklung zu beschleunigen funktioniert nicht, sondern da muss man sich einfach dem/ Dem Tempo und dem Entwicklungsniveau der Kinder anpassen. Und insofern würd ich jetzt nicht künstlich irgendwelche abenteuerlichen Situationen aufbauen, die die Kinder überFORdern. Was also/ Was natürlich nicht heißt, dass je nach Entwicklungsstand des einzelnen Kindes auch da herausfordernde Klettersituationen eine Rolle spielen, aber es kommt eben drauf an, wie weit die sind und wie/ Inwiefern sie selbstständig sich damit auseinandersetzen können“ (HSCHL1_U3/6).

Als weiteren Aspekt des Dilemmas des aktuellen Fachkraft-Kind-Schlüssels in der Praxis und einer permanenten Begleitung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren führt Lehrperson FSCHL3 die Umsetzung von Bewegungsangeboten an: *„(.) Außer Ausstattung und Raum ist natürlich ganz elementar, dass ich die Fachkräfte habe. Also ich muss ja, wenn ich Bewegung mache mit meinen Kindern, muss ich ja eine Fachkraft aus dem Gruppenraum abstellen dafür. (.) Das ist ja (.) auch nicht immer einfach. Ich hab da 25 Kinder, die ich, Personal mit zwei Leuten führen muss, das ist schon sehr viel und sehr (.) streng und und anstrengend (...) und in dem Moment wo ich sechs bis acht Kinder rausnehme, vielleicht auch mal ZEHN (.) fehlt mir die Hälfte der F/ der F/ Personalbedingungen. So wenn ich jetzt U2 Kinder habe und ich muss nebenher wickeln, dann geht es nicht“ (FSCHL3_0-6/55).* Die Problematik des Fachkraft-Kind-Schlüssels weitet sich demzufolge auch auf die Bildung, Betreuung und Erziehung der älteren Kinder in Kindertageseinrichtung aus. Auch Lehrperson HSCHL3 thematisiert den Fachkraft-Kind-Schlüssel und setzt hierbei einen Bezug zur Beobachtungstätigkeit der Fachkräfte im Zusammenhang mit Bewegungsangeboten. Sie grenzt im folgenden Textauschnitt „gezielte Bewegungsangebote“ oder „Anregungen zur Bewegung“ von „alleine spielen“ ab. Lehrperson HSCHL3 empfiehlt folgenden Personalschlüssel: *„Ähm also damit sich, egal ob Erzieherin oder Pädagoge auch einmal wirklich Kinder kümmern könnten, wäre geschlossene, ähm, ab drei wäre ein Schlüssel von eins fünf wahrscheinlich super, super gut. Noch jünger müsste der Schlüssel mindestens eins zu drei, so etwas sein. Also damit auch wirklich dafür, damit auch ein Auge, das ist nicht nur so ein Spielen alleine, sondern damit einfach ein gezieltes Bewegungsangebot erfolgen kann oder eben Anregung zur Bewegung. Also bei null bis drei würde ich wirklich sagen eins zu drei. Und danach eins zu fünf, aber das dann auch egal wie alt die dann sind, weil mehr kann ein Pädagoge auch nicht beobachten. Also wenn das so Riesengruppen sind, geht das schlecht“ (HSCHL3_0-6/24).* Die Kritik von Lehrperson HSCHL3 an dem aktuellen Fachkraft-Kind-Schlüssel in Kindertageseinrichtungen wird im einleitenden und abschließenden Satz ersichtlich.

Den Ausführungen entsprechend korrelieren die selbsttätigen Bewegungshandlungen der Kleinstkinder einerseits mit den räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen und andererseits mit dem Fachkraft-Kind-Schlüssel. Beides stellen strukturelle Kriterien in Kinderta-

geseinrichtungen dar, die für Kinder unter drei Jahren nicht ausreichend gegeben zu sein scheinen. Dennoch tendieren die beschriebenen Analyseergebnisse zum zentralen Motiv ‚Selbsttätigkeit‘; das sieht im Folgenden anders aus.

b) *Die Aufsichtspflicht der Fachkräfte und die Tendenz zum zentralen Motiv ‚Sicherheit‘*

In Anbetracht des räumlichen Bewegungsverhaltens des Kindes, sowie der räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen stellen die Erzählpersonen einen Bezug zur Aufsichtspflicht der Fachkräfte heraus. Doch wie ist die Umsetzung der Aufsicht möglich, wenn die Selbsttätigkeit der Kinder eine räumliche Dimension impliziert und der oben dargelegte epistemische Ansatz der Kleinen ‚Der Weg ist das Ziel‘ gilt? In der Konsequenz würde das eine fortlaufende Begleitung jedes einzelnen Kindes bedeuten, welche auch im Folgenden als Dilemma herausgestellt wird.

Hierbei entsteht ein Spannungsverhältnis aufseiten der Fachkraft zwischen dem Anspruch stetiger Begleitung des Kindes und der Kapazität der Fachkraft, insbesondere für Kinder in den ersten drei Lebensjahren in einer erweiterten Altersmischung: *„Das wird immer begleitet, gerade bei/ Speziell bei den Krippenkindern, die müssen immer begleitet werden, weil sie einfach da noch viel ausprobieren wollen und hochklettern, da können sie die Höhen oft noch nicht einschätzen, aber da sind wir dabei und unterstützen sie dadurch. Auch so große Hindernisse einfach in Kauf zu nehmen, mal hochklettern auf das Klettergerüst, wir haben ein Klettergerüst, das ist eigentlich für Kindergartenkinder, aber unsere Krippenkinder erkunden das auch nach ihren Möglichkeiten einfach. Genau“* (FF11_U3/8). Aufgrund der höheren Unfallgefahr der Kinder in den ersten drei Lebensjahren müssen die älteren Kinder lernen Rücksicht zu nehmen und werden häufig in ihrem Bewegungshandeln eingeschränkt: *„Wenn die ganz klein sind, haben die immer Begleitung von uns in dem Toberaum, aber wir lassen es durchaus auch zu, dass Große und Kleine zusammen da sind, dass die auch so ein bisschen lernen, Rücksicht aufeinander zu nehmen, dass man eben dann nicht da runterspringt, wenn ein Kleinerer vorbeirennst und solche Sachen“* (FF07_0-6/64). Der Bedarf der lückenlosen Begleitung unterscheidet sich bezüglich des Alters der Kinder und bezieht sich ausschließlich auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren: *„Die sind (.) ja, je nach Alter, also we/ Wenn das am Anfang erst mal die Älteren sind, sage ich mal, so ab Vier, Fünf, dann können die auch ohne Aufsicht rein. Aber wenn dann die ganz jüngeren U3-Kinder auch noch dazukommen, dann ist auf jeden Fall einer von uns dabei“* (FF07_U3/34). Doch da der Fachkraft-Kind-Schlüssel nicht in einem Eins-zu-Eins-Verhältnis steht, ist die Kapazität der Fachkraft für eine fortlaufende Begleitung sehr aufwendig, wie folgendes Interviewzitat illustriert: *„Ja, wir lassen denen relativ viel Spielraum, das erst mal selber zu erforschen, auch gerade so im Toberaum, was ist denn das da, kann ich da rauf, kann ich da runter, will ich da rein, will ich da drüber, und wenn wir so merken, ne, also das braucht vielleicht ein bisschen Hilfe, dann bieten wir aber auch nur so viel Hilfe an, wie vielleicht gerade nötig ist, wir heben es also nicht drauf oder auch nicht runter, sondern wir/ Ne? Schieben dann vielleicht mal so ein bisschen am Popo, und es wird so ermuntert, ne, komm, das schaffst du schon, oder wir locken es oder so, aber wir heben es nie irgendwo drauf oder so, weil wir immer sagen, ne, der muss/ Da wo er allein hochkommt, kommt er auch allein wieder runter (lachen), sonst stürzt er sich womöglich runter, also solche Begleitung ist das. Aber eigentlich lassen wir ihnen viel, viel Raum, um es selber ausprobieren. Natürlich bei Gefahrenstellen sind wir dann immer da und/ Ne? Stopp, halt, da runter, da nicht rauf (lachen), aber/ Also da ist immer schon ziemlich viel Spielraum von uns“* (FF07_U3/17). Selbsttätiges Bewegungshandeln scheint dem

Zitat entsprechend im Eins-zu-Eins-Verhältnis größer. Neben der stetigen Begleitung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren impliziert das Realisieren der Aufsichtspflicht die Anwesenheit der Fachkraft und wird durch „aufpassen“, d.h. der Prävention von Unfällen, bewerkstelligt. In den Ausführungen wird deutlich, dass „unter Aufsicht“ sein so verstanden wird, dass die Fachkraft das Kind im Blick hat oder wie folgende Fachkraft formuliert: *„Dass man so ein Auge drauf hat, dass es nicht so unter die Räder kommt (lachen), da sind Schaumstoffelemente, Matratzen, schiefe Ebenen, solche Geschichten können die machen, aber auch natürlich der Essraum, um mal unter den Stuhl zu krabbeln oder unter den Tisch und wieder hochzukommen, also eigentlich die gesamte Kita, bis auf halt so gefährliche Dinge wie Treppen, und hier auch das Treppenhaus ist für die nicht zugänglich, da dürfen die auch nur in Begleitung von Erwachsenen“* (FF07_U3/13). Die Sicherheit mit der Legitimation zum Schutz der Kinder wird aufseiten der Fachkräfte oft durch Regeln und Verbote erreicht, worauf im Verlauf des Kapitels noch näher eingegangen wird.

Auch Lehrperson FSCHL2 unterscheidet zwischen der Begleitung von Kindern unter drei und über drei Jahren und thematisiert ein Aufsichtserfordernis als Schutzfunktion: *„(..) Ja, die/ Die ab Dreijährigen/ Sie werden halt immer selbstständiger und können immer mehr auch selber so für sich/ (.) Werden unabhängiger schon von/ Von einfach der/ Der Erziehungsperson, (.) sie brauchen noch viel mehr Freiräume, sie werden sicherer in ihrem Bewegungsverhalten, ich brauche also nicht mehr so ganz achtsam irgendwo die ganze Zeit/ Ich muss bei ganz Kleinen schon gucken, weil sie oft Gefahren noch nicht so abschätzen können. Ich muss ein Auge drauf haben. Sie sollen ihre Erfahrungen selber machen, aber ich muss viel mehr ein Auge drauf haben. Und die Älteren werden selbstständiger, sie können schon viel mehr selber konstruieren, bauen, gestalten, (.) die EMOTIONALE Wärme und Nähe, die sollten die genauso spüren wie die Kleinen. (.) Verstehen Sie den Unterschied?“* (FSCHL2_U3/18). Die Differenzierung zwischen den zwei Altersgruppen von Kindern bezieht sich nicht auf den sozial-emotionalen Aspekt, welcher als Grundaspekt allen Kindern zuteilwerden soll. Die Achtsamkeit und stete Begleitung aufseiten der Fachkräfte korrelieren nach der Aussage von Lehrperson FSCHL2 mit der Autonomie-Entwicklung der Kinder und deren Sicherheit in den Bewegungsgrundformen. Demzufolge schreibt Lehrperson FSCHL2 einerseits den Dreijährigen Freiräume zu, die aktuell in der Praxis noch nicht ausreichend vorhanden zu sein scheinen und andererseits bedarf die Begleitung von Kindern unter drei Jahren einer permanenten Anwesenheit einer Fachkraft, d.h. keine Freiräume. Im Spannungsfeld zwischen Freiraum und Sicherheit steht die Achtsamkeit der Fachkräfte, welche in den Interviews mit „ein Auge drauf haben“ beschrieben wird. Auch hierbei wird die Inexistenz von Eins-zu-Eins-Situationen im Setting der Kindertageseinrichtung ersichtlich, da die Fachkräfte nur „ein Auge“ gebrauchen. Daraus können auf weitere, zeitgleich stattfindende Aufgaben im beruflichen Kontext frühpädagogischer Fachkräfte geschlossen werden und die Aufsichtspflicht scheint demzufolge immer vorausgesetzt zu werden.

Die Verwendung der Orientierungsmetapher („unter Aufsicht“, „ein Auge drauf haben“) für die Aufsicht der Fachkräfte macht das Machtverhältnis zwischen Fachkraft und Kind ersichtlich und deckt auf, dass die Fachkräfte hierarchisch über den Kindern stehen. Eine Einschätzungskompetenz für das Unfallrisiko und die Mündigkeit werden den Kindern unter drei Jahren nicht zugesprochen, sondern sie liegen bei den Fachkräften. *„(4) Dann gibt es natürlich auch immer so/ So Draufgänger, die/ Die alles mitnehmen und die aber auch jeden blauen Fleck dann eben mitnehmen (.) und die (.), glaub ich, ja, Gefahren ganz schlecht einschätzen können*

und abschätzen können, Höhen ganz schlecht nur noch abschätzen können, (.) wo man einfach so als Erzieherin dann so/ In so einer Position ist, (..) permanent ein wachsames Auge darauf zu haben und ein/ Dieses Kind dann nicht aus den Augen zu lassen, (.) das gibt es also auch, (...) ja. Wohl bis drei Jahre“ (FF12_U3/135). In diesem Kontext wird das Dilemma deutlich, dass durch eine präventive Einschränkung im Zuge der ‚Sicherheit‘ der Kinder eigene Grenzen kaum erlebt werden können: „So wenig eigene Erfahrungsmöglichkeiten auch. Selber an Grenzen zu stoßen, an die EIGENEN Grenzen und nicht an die Grenzen, die anderen ihnen setzen“ (FF12_U3/114).

In den Analyseergebnissen der befragten Fachkräfte steht nicht die Anpassung der Rahmenbedingungen an die Bedürfnisse der Kinder in den ersten drei Lebensjahren im Vordergrund, sondern es wird die Tendenz sichtbar, dass sich die Kinder in den ersten drei Lebensjahren an die vorhandenen Gegebenheiten anpassen müssen. Das entspricht nicht dem aktuellen Inklusionsanspruch, nach dem die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes berücksichtigt werden sollen (vgl. Kapitel 1.1.1). Die Regeln der Fachkräfte, im Sinne der Reduzierung der Unfallgefahr, stehen in einem Spannungsverhältnis zur individuellen Erkundungsaktivität der Kinder und schränken diese oftmals ein: „Also wir haben zum Beispiel, weil wir ja eine altersgemischte Gruppe sind, müssen wir natürlich auch gucken, dass/ Dass all/ Dass wir allen gerecht werden, wir haben so ein Hochbett in der KiTa im Toberaum, das hat so ein Piratensteuerrad und so, also da dürfen die Großen sehr wohl rauf, und die bauen sich da wilde Geschichten mit den Klotz/ Klötzen, da dürfen die Kleinen nicht hin. Weil (.) wir immer Sorge haben, dass die natürlich dann runterstürzen oder auf halber Treppe irgendwie unterwegs sind oder dazwischen rutschen, solche Sachen sind gefährlich, oder auch auf so einer Schaukel alleine zu sitzen oder so, halten wir auch für gefährlich, oder auch jetzt, was weiß ich, ins Spielhaus alleine zu gehen, dürfen die auch nicht, weil, die ziehen an einer so einer Stange und dongs, kommt das ganze Zeugs runter, also solche Sachen, ne? Wo es einfach für die Kleinen gefährlich ist, wo sie die Gefahren auch nicht abschätzen können, ne? Dass was passieren könnte“ (FF07_U3/19). Kinder in den ersten drei Lebensjahren bringen aus Sicht der Erzählpersonen ein höheres Unfallpotenzial mit. Folgende Fachkraft begründet dieses durch die noch unzureichende Bewegungserfahrung aufseiten der Kleinstkinder: „(12) Das hängt von den Erfahrungen der Kleinen ab. Also ich möchte sagen, manchmal sind die Kleinen etwas draufgängerischer (..) als die Großen, die Großen haben schon gewisse Vorerfahrungen gemacht und sind dann etwas vorsichtiger. (.) Während die Kleinen da (.) zielgerichtet drauf losmarschieren. Ne, Gefahr kennen die noch nicht so“ (FF02_U3/45). Mikrosprachlich weist dieser Textausschnitt die Thematisierungsregeln von mechanischen Ausdrücken und der militärischen Kriegsmetapher („losmarschieren“) auf, welche die Notwendigkeit der Aufsicht durch die Fachkraft unterstreichen. Andererseits thematisiert Fachkraft FF02, dass sie nicht per se Unfälle vermeiden kann, wie folgendes Zitat illustriert: „Ja, bis es wegrutscht, ne? Aber die Erfahrung, gut, ich stand daneben, (.) die wurde dann gemacht, das Kind/ Dem Kind ist nichts passiert“ (FF02_U3/49).

Regeln und Verbote haben das übergeordnete Ziel Unfälle zu vermeiden und die Aufsichtspflicht der Fachkraft zu garantieren. Das selbsttätige Bewegungshandeln der Kinder scheint nicht mit den Möglichkeiten vor Ort und der hohen Unfallgefahr von Kindern in den ersten drei Lebensjahren praktikabel zu sein. Um das Unfallrisiko zu minimieren wird die Gestaltungsmacht der Kinder vonseiten der Erzieher in einen festgelegten Rahmen gesetzt und mit Regeln und Verboten gesichert. In den vorherigen Interviewausschnitten wird ersichtlich, dass die Regeln und Verbote ebenfalls eine räumliche Dimension haben. Dabei wird häufig der

Bezug in den horizontalen Raum gezogen: „Also sie werden halt hoch begleitet, und wenn sie oben sind, dürfen sie sich oben auch frei bewegen, und dann wird halt nur geguckt, dass halt nichts passieren kann“ (FF05_U3/21). Fachkraft FF03 beschreibt ihre Reglementierung als Ziele für die kleinen Kinder: „Ja und wir haben eigentlich so eine Gruppe, die sich gerne auch bewegt. Also dat merken wir. Wir lassen die auch rennen. Also wenn wir zum Beispiel spazieren gehen, geben wir den Kindern immer so Ziele vor. Ihr lauft bis da und da hin und die sind ja eigentlich noch klein, unsere Kinder, die ältesten sind gerade drei geworden. Die jüngsten sind wie jesagt zweieinhalb und wir können uns wirklich auch drauf verlassen, ja. Also ich habe da auch kene Angst, wenn ich sage ihr lauft, wenn da ein Fahrrad steht, ihr lauft bis zum Fahrrad und bleibt ihr stehen. (...) Ist natürlich gut wenn man zu zweit ist in einer Gruppe, zwei Erzieher. Einer ist vorne, der andere ist mehr hinten. Ja zu zum Glück einen Kollegen der och da mitzieht. Der sich och gerne bewegt. Ja. Dat wollte ich jetzt noch mal sagen“ (FF03_0-6/99). In dem Interviewzitat wird deutlich, dass die Reglementierung der ‚freien Bewegung‘ der Kinder durch das Einhalten der Regeln im Vordergrund steht. Auch hier wird deutlich, dass die Bewegungshandlungen stets mit der Aufsichtspflicht der Fachkräfte korrelieren. Fachkräfte haben stets die Möglichkeit einzugreifen und durch ihr Handeln oder dem Einfordern der Einhaltung von Verboten Einfluss auf die Situation zu nehmen. Diese Begrenzung wird mikrosprachlich beispielsweise im folgenden Textausschnitt durch die Verwendung der Abtönungspartikel „größtenteils“ und „bisschen“ sowie dem Rahmenschaltelement „dann“ ersichtlich und weist auf die Unsicherheit der befragten Fachkraft hin. Eine Einflussnahme der Fachkräfte auf die Selbsttätigkeit der Kinder ist immer vorhanden und demzufolge ist die Freiheit der Kinder immer beschränkt, wie folgendes Zitat illustriert: „Also sie können die Fahrzeuge auf den Platten nutzen oder im Sand, dann sind sie halt nur unter Aufsicht, und dann werden die größtenteils einfach laufengela/ Also laufen gelassen. Auf den Geräten muss man halt dabei sein und bisschen aufpassen, weil es da halt ein bisschen tiefer runtergeht (lachen)“ (FF05_U3/21). Die Agentivierung liegt eindeutig bei den Fachkräften (vgl. Modalverb „können“, „werden laufen gelassen“), obgleich sich die Erzählperson nicht persönlich zum Inhalt positioniert (vgl. Personalpronomen „man“).

Demzufolge werden die Sicherheit und damit die Aufsichtspflicht der Fachkräfte zu einem zentralen Thema im Rahmen der motorischen Selbsttätigkeit der Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Wie bereits ersichtlich wurde, existieren unter der Prämisse der Aufsichtspflicht der Fachkräfte Verbote. Im Rahmen des Untersuchungsschwerpunktes ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ wurden die Bezüge neuer Regeln und Verbote von Kindern dieser Altersspanne in altersheterogenen Gruppenzusammenstellungen ermittelt, die im Folgenden ausgeführt werden.

Neue Regeln und Verbote für Kinder unter drei Jahren in altersheterogenen Gruppen

Die befragten Fachkräfte weisen auf ein erhöhtes Unfallrisiko der Kinder in den ersten drei Lebensjahren hin, insbesondere bei der erweiterten Altersmischung in Kindertageseinrichtungen. Aus diesem Grund erhält diese Altersgruppe zusätzliche Regeln und Verbote, wie folgendes Zitat veranschaulicht. „Ja, wir haben ein Baumhaus mit einer/ Mit einer Holzleiter, die schräg hochgeht, und da dürfen die Kinder halt erst ab drei Jahren hoch“ (FF05_U3/19). Die Regeln und Verbote definieren die Fachkräfte und beziehen sich darauf, was gefährlich ist und sein könnte. Diese Definitionen sind allgemeingültig und Fachkraft FF05 unterscheidet bezüglich der Verbote zwischen zwei Altersgruppen. Der enge Rahmen gilt für die Kindern

von null bis vier Jahren, die unter Aufsicht bleiben, und der weitere Rahmen gilt für die Kinder von an dem fünften Lebensjahr, da diese bereits die Regeln einhalten. *„Wir haben halt gesagt, wir müssen irgendwo einen/ Einen Cut machen. Also man kann jetzt nicht sagen, dass wir Kinder ab Drei auch alleine irgendwo rein lassen können. Wir haben also überlegt, sagen wir mal so, die Fünfjährigen, das ist so das/ Das vor/ Das ist/ Dann sind sie schon eine gewisse Zeit bei uns, meistens dann schon anderthalb bis zwei sind sie dann schon bei uns vorne, kennen alles, kennen sich aus, kennen die Regeln, und dann kann man sagen, dass ab fünf Jahren einfach doch eine gewisse Zeit ist bis zur Schule, wo sie das halt auch selbstständig nutzen können. Und wo man den Kindern dann auch schon so weit vertrauen kann“* (FF05_U3/25). In den Abschnitten von Fachkraft FF05, in denen der Rahmen der Kinder festgelegt wird, werden häufig Wörter mit technischem Bezug gebraucht (Technikmetapher). Fachkraft FF05 geht konform mit dem Regelwerk und nutzt in diesen Abschnitten kontinuierlich das Personalpronomen „wir“. *„Ja gut, die Großen, die kann man halt/ Die lassen wir halt allein raus oder in die Turnhalle, ne? Also die haben/ Da haben wir dann schon so ein Vertrauen zu, dass sie dann/ Gut, jetzt nicht alle, so ab Fünf, sagen wir mal. (.) Können die dann auch die Sachen alleine nutzen. (.) Und das/ Das funktioniert eigentlich auch ganz gut. (.) Die können das halt schon eher abschätzen, (.) wie/ Wie sie sich was zutrauen und (.), ja, (.) können auch die/ Es gibt ja dann auch gewisse Regeln, die die K/ Die wir dann halt mit den Kindern zusammen erarbeitet haben, und deshalb sind die auch bei den Kindern eigentlich (.) ziemlich drin, ne, und das funktioniert auch. RELATIV gut (lachen), sagen wir mal so“* (FF05_U3/21). Bezugnehmend auf die Gefäßmetapher, kann hier das Kind als Gefäß beschrieben werden, in welches die Erzieher die Regeln einfügen. Wenn die Regeln im Kind vorhanden sind und eingehalten werden, erhalten die Kinder das Vertrauen der Erzieher. Um die Sicherheit der Kinder in den ersten drei Lebensjahren zu garantieren, müssen Fachkräfte demzufolge die erweiterten Regeln und Verbote im Alltag der Kindertageseinrichtung einfordern. Um die Sicherheit und das Einhalten der Regeln und Verbote für Kinder in den ersten drei Lebensjahren gewährleisten zu können, müssen sich zum Teil auch die älteren Kinder diesen unterordnen, wie folgendes Zitat illustriert. *„Dann, wenn nicht mehr ganz so viele Kinder da sind, sonst ist das doch ein bisschen schwierig zu handeln. (.) Über Tische und Stühle springen muss schon eine große Ausnahme sein. Es ist immer unter dem Aspekt auch, wir haben ja auch noch jüngere Kinder, und da kann ich jetzt den älteren auch nicht erlauben, klettert mal da die Treppe hoch und rutscht mal am Geländer wieder runter. Das ist dann halt so. Dass man da im Prinzip auch manchmal ein Spielverderber ist“* (FF06_0-6/121). In den Textsegmenten wird der Systemkonflikt von Fachkraft FF06 deutlich herausgestellt. Sie betitelt sich als „Spielverderber“ und führt im folgenden Interviewabschnitt aus, dass sie bei einem anderen Betreuungsschlüssel anders entscheiden würde. *„Ja. Was ich vielleicht denen gönne, wenn ich (.) drei Kinder hätte und nicht wüsste/ Und es wären nicht jetzt zehn Kinder, und zwei Kinder sind unter drei. Also das ist der Aspekt, wo wir sagen, das ist leider (.) ein schlechtes Vorbild, wenn ihr das tut, (.) ja. So könnte man es vielleicht nennen. Also einerseits finde ich es gut, und andererseits kann ich das aber nicht erlauben“* (FF06_0-6/123). Die Regeln kommen zustande, weil Kinder in den ersten drei Lebensjahren die Bewegungshandlungen der älteren Kinder nachmachen und ältere Kinder als Vorbild dienen (vgl. dazu auch Kapitel 9.3). In dem vorherigen und im folgenden Interviewausschnitt wird insbesondere im letzten Satz deutlich, dass sich die Fachkräfte auf einer persönlichen Gratwanderung des Zulassens und Einschränkens befinden: *„Also es gibt so gewisse Sachen, (.) die wir zulassen, (.) unser Einjähriger zum Beispiel (.), wir haben so einen Essenswagen, den schiebt jeden Tag die Küchenfrau rein und ich wieder raus. Und er kam letztens morgens und da waren zwei Kinder da, und er hat den immer vor und zurück,*

vor und zurück geschoben. Ja, das ging so ungefähr zwanzig Minuten. Und das war dann okay, und er hat immer einige Meter dabei hin und zurück gelegt, der ist fünfmal gegen die Tür geknallt, gegen die Wand, aber das war okay. Und dann irgendwann kamen aber zwei kleinere Kinder in den Raum, und dann wurde es irgendwann zu gefährlich, dass er die anfährt, und dann hab ich auch gesagt, vorhin war es okay, aber jetzt müssen wir einfach vorsichtig sein. (..) Also ich denke, man muss das zulassen, aber wenn dann eine Gefahr irgendwie in Verzug ist, muss man auch einschreiten und das dem Kind erklären“ (FF10_0-6/109).

Die skizzierten Beschreibungen knüpfen vielmals an dem Außengelände an und sind ein Indiz dafür, dass die Unfallgefahr für die Kinder auf dem Außengelände größer ist. Dabei wird deutlich, dass das Außengelände in den meisten Kindertageseinrichtungen für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren konzipiert ist und für die Erweiterung der Altersspanne nicht angemessen ist. *„Ja, und dann halt, wenn die Kinder halt draußen sind, ne? Das/ Die benutzen halt genau das Gleiche. Die haben halt kein extra Außengelände, sondern die haben/ Sind auf dem gleichen Außengelände wie die Großen und dürfen dann auch da auf die meisten Geräte mit drauf. Ne? Also auch auf die/ Zum Beispiel auf die Ritterburg mit der Rutsche und alles Mögliche dürfen die halt auch unter Aufsicht auch mit benutzen“ (FF05_U3/15).* Die Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtungen stellen aus Sicht der Befragten keinen ausreichenden Sicherheitsanspruch dar. Die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren bedarf einer konzeptionellen Anpassung der Räumlichkeiten in der Kindertageseinrichtung. Als Lösungsversuch für diese Problematik wird mit den Kindern unter drei Jahren in der Tageseinrichtung von Fachkraft FF09 daher das Außengelände mit den gefährlichen Spielgeräten gemieden: *„Ja, also wir Erzieher sind immer dabei, (.) die haben ihre Stammerzieher, die immer dabei sind, so am Anfang im Sommer, wenn die U3-Kinder neu aufgenommen werden, (.) ist das immer ein bisschen schwierig mit auf den Spielplatz gehen, weil halt auch die Älteren da sind, und die dann immer alle so zusammenhalten, ist immer schwierig (lachen), deswegen gehen die am Anfang eigentlich immer häufig spazieren. Also dann nach dem Frühstück ziehen die sich an, und dann geht es auch nach draußen, aber nicht auf den Spielplatz, sondern die gehen spazieren, also nicht/ Nicht weit vom Kindergarten entfernt haben wir auch viele Wiesen, und dann können die da rennen, (.) da haben wir eigentlich einen besseren Überblick (lachen) als auf dem Spielplatz, wo halt auch viele Nischen sind und auch gerade die Älteren, mit dem Schaukeln und so ist das ja auch immer schwierig, ja“ (FF09_U3/13).* Auch in diesem Textabschnitt wird das Dilemma der lückenlosen Begleitung ersichtlich. Wie zuvor erläutert, steht diese im Kontrast zu der persönlich empfundenen leistbaren Arbeitskapazität der Fachkraft. MEYER-WITTE (2013, S. 128) definiert die Raumgestaltung als das wichtigste Instrumentarium in der pädagogischen Arbeit mit Kleinstkindern, damit diese selbstbestimmt lernen, d.h. Erfahrungen selbstbestimmt und eigenmotiviert machen, können: *„Planen die Erziehenden gezielte pädagogische Angebote, so können sie den Raum entsprechend gestalten und mit passenden Materialien verändern“.* Hier kann ein deutliches Desiderat festgehalten werden. Als zentraler Lösungsversuch der befragten Fachkräfte wurde die Sicherstellung ihrer Aufsichtspflicht aufgrund von Regeln und Verboten generiert. In den Zitaten wurde in diesem Kontext ersichtlich, dass nicht das individuelle Kind und seine Entwicklungsbedürfnisse Berücksichtigung finden, sondern vielmehr die subjektive Einschätzung der Fachkraft den Rahmen für Bewegungsmöglichkeiten der Kinder eröffnet oder beschränkt. Die Thematik der Raumgestaltung bezog sich in den Analyseergebnissen hauptsächlich auf die einschränkende Komponente. Eine didaktische Komponente der

Raumgestaltung, aufgrund welcher Bildungsprozesse ermöglicht oder initiiert werden, finden sich in den Analyseergebnissen kaum bis gar nicht wieder.

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf die motorische Selbsttätigkeit der Kinder im alltäglichen Rahmen der Kindertageseinrichtung und hierbei wurde ein Dilemma zwischen der Erfüllung der Aufsichtspflicht der Fachkräfte und dem motorischen Bewegungshandeln der Kinder identifiziert. Fachkräfte sind in diesem Zusammenhang Entscheidungssituationen ausgesetzt und scheinen sich nicht primär an dem einzelnen Kind zu orientieren. Dabei wurde eine Vielfalt von subjektiven Sichtweisen zu der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ ersichtlich, auf deren Grundlage individuell unterschiedliche Entscheidungen getroffen werden. In nahezu allen Interviewpassagen, die den rechtlichen Rahmen und damit die Haftbarkeit der Fachkräfte als Aspekte der Sicherheit erläuterten, verwenden die Erzählpersonen das Personalpronomen „wir“ und in manchen Aussagen „man“. Der Träger der Wirkmacht ist demnach das Kollektiv der Fachkräfte oder anonym. Es kann darauf geschlossen werden, dass sich die einzelne Fachkraft in der Mehrzahl der Entscheidungssituationen Regeln und Verboten zur Gewährleistung der Aufsichtspflicht unterordnet, die von außen (Leitung, Kollegium, Eltern) definiert werden. Der Rollenkonflikt im System und ein daraus mögliches persönliches Dilemma zeigen sich in den Ausführungen der folgenden Fachkraft: *„Also wir sind im Team sehr gemischt, das ist ein sehr gemischtes Team zwischen (.) Kollegen über Fünfzig bis Mitte Zwanzig durch die Bank weg. (..) Und da gibt es halt sehr unterschiedliche Auffassungen auch davon, wie so was zu laufen hat. Und da gibt es manchmal auch sehr strenge Regeln, wo ich so denke, ja, ich find es manchmal ein bisschen schade, ich würd einfach/ Ich würd vielen Kindern mehr Freiheit gönnen, und ich hätte, glaub ich, in mancherlei Hinsicht auch mehr Vertrauen in die Kinder und wü/ Würde sie nicht so reglementieren. So. Hat aber vielleicht eben auch den Hintergrund, dass ich aus der Montessori-Pädagogik komme und da natürlich einfach auch noch mal (.) eine völlig andere Haltung zum Kind da ist. Die so grundsätzlich natürlich ganz anders verankert ist. Und den Hintergrund haben/ Haben die anderen eben nicht im Team. Und das ist schon manchmal auch Konfliktpotenzial, also da, wo man diskutieren muss und wo man auch überlegen muss, gut, wie finden wir einen Kompromiss, und grundsätzlich hat man letztendlich auch eine Leitung, die gewisse Vorgaben gibt, ne? Und, ja. (.) Aber wenn ich frei wär, würd ich viele Dinge noch mal anders machen, ja“* (FF12_U3/279f).

9.4.3 Unsicherheiten der Eltern - ein doppelter Anspruch an die Fachkräfte

Im Folgenden wird erläutert, dass die Sicherheit zum Schutz der Kinder in einem Korrespondenzverhältnis zwischen Fachkräften und Eltern steht. In den Interviewanalysen des zentralen Motivs ‚Sicherheit‘ werden zwei zentrale Aspekte ermittelt: die Bewegungssozialisation der Kinder im Elternhaus und die Ängstlichkeit der Eltern.

Daraus ergibt sich ein doppelter Anspruch an Fachkräfte, der sich einerseits auf den Umgang mit einer eingeschränkten Bewegungssozialisation von Kindern und andererseits auf den Umgang mit der Ängstlichkeit von Eltern bezieht. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen knüpfen immer an der vorherigen Bewegungssozialisation der Kinder an. Die Möglichkeiten in den familienergänzenden Institutionen scheinen aus Sicht einiger Befragten einen Ausgleich zu einschränkenden Rahmenbedingungen im Elternhaus schaffen zu können.

Die Bewegungssozialisation der Kinder im Elternhaus

Im Folgenden werden die Interviewergebnisse zur Bewegungssozialisation der Kinder im Elternhaus erläutert. Ein Teil der befragten Fachkräfte thematisiert hierzu, dass viele Kinder in ihren Bewegungserfahrungen eingeschränkt werden. Folgende Fachkraft verbindet dies mit dem Erziehungsverhalten der Eltern und schlussfolgert, dass Kinder im Elternhaus „bewegungsarm erzogen werden“: *„Die Kinder werden bewegungsarm mittlerweile erzogen. Das sehe ich immer wieder. Die Eltern kommen im Auto oder mit dem Kinderwagen. Die werden in die Schule fast bis/ Bis in die Klasse gebracht, die Eltern lassen da auch nicht mehr los, ne?“* (FF04_U3/36). Fachkraft FF14 beschreibt Verzögerungen in der motorischen Entwicklung eines Kindes, welche auch sie auf die Bewegungssozialisation im Elternhaus zurückführt: *„Das jüngste Kind ist mit acht Monaten gekommen, das lag auch nur. Das wurde, glaube ich, von den Eltern vorher auch nur herum getragen. Das ist auch gar nicht gekrabbelt“* (FF14_U3/44). Auch Fachkraft FF10 beschreibt die Einschränkung oder Ermöglichung des elterlichen Rahmens für die Bewegungsentwicklung der Kinder und zieht eine Verbindung zum sozioökonomischen Status der Familie als auch zu der kulturellen Herkunft: *„(18) Also ich muss sagen, ich arbeite in einer Ganztagesgruppe, das Klientel von den Eltern (.) sind Akademiker, (.) die bewegen sich ganz anders, wenn ich jetzt meine Partnergruppe angucke, die (.) eine verlängerte Öffnungszeitengruppe ist oder ein sehr hoher Ausländeranteil drin ist, sag ich jetzt mal ganz ehrlich, also ich hab das auch heute Morgen gerade wieder im Wald gesehen, (.) also ich sage nicht, dass man das von Ausländer oder Nicht-Ausländer abhängig machen kann, sondern mir geht es eher drum, um das Klientel, wie die Kinder aufgewachsen sind, (.) also ich merke einfach, dass jetzt bei den/ Bei meinem Ganztageskindern (.), die sind altersgemäß entwickelt, sag ich jetzt mal, und bei (.) den anderen Kindern merke ich einfach Entwicklungsverzögerungen oder dass sie ganz oft hinfallen, (.) dass es ihnen schwerfällt, mit sechs Jahren Fahrrad zu fahren, (.) wo hingegen meine Kinder von der Ganztagesgruppe schon mit anderthalb mit dem Laufrad reinfahren, die fahren alle mit drei Fahrrad, also ich denke, das hat wieder was mit den Erfahrungen zu tun, (.) wie sie auch sicher sind, ja? Hingegen, ich hab zum Beispiel (.) ein sehr dickes Mädchen in der Gruppe, da merke ich halt, die würde gern, aber ist einfach auch wahnsinnig eingeschränkt durch ihre Körperfülle, sage ich jetzt mal“* (FF10_0-6/99).

Fachkraft FF08 thematisiert eine nicht förderliche Bewegungssozialisation von Kleinstkindern im Elternhaus: *„Da gibt es sicher Unterschiede, wenn sie kommen in den Kindergarten, von der Beweglichkeit her, weil eben die einen anders (.), ja, verwöhnt werden oder anders (.) betreut werden von den Eltern, die müssen eben dann ganz lange im Kinderwagen sitzen und dürfen nicht raus und sieht man schon, wenn die Babys sind, wie die schon liegen, und dann werden sie immer größer und dann liegen sie aber immer noch so, nach einem halben Jahr, und dann denkt man, meine Güte, aber das (.), ja, das ist (.), ist immer so, das ist (.), aber gibt es wahrscheinlich auch andere, andere laufen eben wieder ganz früh und kommen schon (.) mit einem Jahr und laufen mal rum oder so, aber (.) das gleicht sich ganz schnell aus und das, also das, das mache ich auch nicht zum Thema, weil, das geht einfach so (.) ohne Übergang (.) und dann bewegen sie sich trotzdem und machen alles mit (.) mhm“* (FF08_0-6/69). In dem Textausschnitt stellt Fachkraft FF08 Bewegungseinschränkungen von Kleinstkindern dar und führt als Beispiel immer wieder auf, dass Kinder im Kinderwagen sitzen „müssen“. Die Eltern beschreibt sie nicht als ängstlich, sondern führt die geringe Bewegungserfahrung auf ein ‚verwöhnt werden‘ zurück. Auf die Entscheidung der Eltern scheint sie keinen Einfluss nehmen zu können („aber das (.), ja, das ist (.), ist immer so, das ist“). Das kann als Indiz herangezogen werden, dass keine gemeinsame Erziehungspartnerschaft zwischen Fachkräften und Eltern etabliert ist. Fachkräfte müs-

sen an der motorischen Entwicklung der Kinder ansetzen und eine außerfamiliäre Betreuung scheint einen Ausgleich schaffen zu können. Die Entwicklungsverzögerungen gleichen sich, nach Aussage von Fachkraft FF08, von alleine aus, jedoch unterschiedlich schnell oder langsam. Eine nachteilige Bewegungssozialisation im Elternhaus für die motorische Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren ist nicht bei allen Kindern anzutreffen, jedoch bei auffällig vielen: *„Hm (...), die meisten Kinder bewegen sich gern (.) und richtig, also was heißt richtig, also ALLES entsprechend, (.) aber es gibt (.) eigentlich auch viele Kinder (.), ja, die (.) sich einfach nicht bewegen können, sei es aus Körperfülle (.) heraus oder (...), ja, besonders bei den jüngeren Kindern fällt es oft auf, dass sie sehr lange im Kinderwagen sitzen und dann eben in den Kindergarten kommen und sich eben nicht so richtig gut bewegen können, dass sie auch sehr ängstlich und vorsichtig schon sind, obwohl eigentlich ein Kind ja die Angst noch nicht so kennt (räuspert sich) und (.) wir dann eigentlich (.) sehr viel Einfluss nehmen müssen auf die Kinder, um die Bewegung erst mal zu aktivieren, (...) was eben doch meistens von den Eltern so ein bisschen (.) zurückgehalten wird. Der Bewegungsdrang auch der Kinder“* (FF08_0-6/60f). Nach Auffassung von Fachkraft FF08 bildet sich das Bewegungsinteresse früh aus und wird durch die Möglichkeiten im Elternhaus geprägt. Als mögliche Konsequenzen der motorischen Einschränkung von Kleinstkindern benennt sie eine Verzögerung der motorischen Entwicklung und die Ausprägung von motorischer Ängstlichkeit (vgl. dazu auch Kapitel 9.2).

Die Ängstlichkeit der Eltern

Nachdem zuvor die Bewegungssozialisation im Elternhaus thematisiert wurde, wird im Folgenden der Zusammenhang der Ängstlichkeit von Eltern und deren Einfluss auf die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen erläutert.

Fachkraft FF14 beschreibt im Allgemeinen eine Ängstlichkeit von Eltern bezüglich einer außerfamiliären Betreuung und eine Ängstlichkeit vor Unfallgefahren in Bezug auf die Grundbewegungskompetenzen von ihren Kleinstkindern. *„Das ist ja auch so etwas Metaphorisches, dieses loslassen Können. Das ist schon auch ein Thema. Ob es jetzt von den Eltern loslassen ist oder die Eltern von ihrem Kind loslassen müssen (...) oder eben auch Ängste loszulassen, was eben Bewegungsabläufe betrifft, weil die wirklich, sobald sie das Laufen anfangen, auch wirklich das Klettern anfangen. Und da haben die meisten Eltern einfach Angst, dass da irgendwie das Kind auf den Kopf fällt. Aber meistens wirklich, außer einer Beule passiert nicht mehr“* (FF14_U3/80).

Die Fachkräfte FF10, FF08 und FF14 betonen, dass Kinder Möglichkeiten brauchen um Erfahrungen machen zu können und dass Einschränkungen die Bewegungsentwicklung dezimieren. *„Auch im Wald stellt man ziemlich schnell fest - gerade, wenn man mit den Zweijährigen in den Wald geht -, wer zu Hause auch mal in den Wald geht und wer nicht. Die, die einfach nicht walderfahren sind, stolpern eben wirklich über jedes Stöckchen, über jede Wurzel, haben da diese Wahrnehmung noch gar nicht, um das zu erfassen und sobald sie es aber öfter machen, werden sie auch vorsichtiger. Ob der Boden weich ist oder ob eben Wurzeln da sind, können sie darauf sehr viel besser reagieren“* (FF14_U3/50). Als Gegenpol zur Ängstlichkeit verweist sie auf das Vertrauen in das Kind, dass es die entsprechenden Fähigkeiten und Eigenschaften besitzt, sich sicher bewegen zu können.

Auch Lehrperson HSCHL3 beschreibt die Bewegungssozialisation im Elternhaus als eher eingeschränkt aufgrund eines Sicherheitsbedürfnisses der Eltern. In diesem Zusammenhang betont sie selbsttätige Bewegungserfahrungen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren und

stellt die motorische Entwicklung als Basis für die weitere Entwicklung heraus, ohne dies näher zu erläutern. „Genau. Also so/ Sollten es dürfen. Also oftmals ist es ja so, dass Eltern erst mal noch schützen, dass sie/ Die Kinder sich nicht wehtun oder wie auch immer, und da fände ich es wichtig, dass sie einfach wirklich frei explorieren können, ausprobieren können, das fände ich halt wichtig. Und, ja, ich meine, das ist die Grundlage nachher für die/ Für die weitere Entwicklung, dass sie halt viele Bewegungserfahrungen sammeln, dass sie die Möglichkeiten erhalten, sich zu/ Zu bewegen und es sollte/ Sollte ihnen auch viel angeboten werden, also DASS sie auch die Möglichkeit haben, sich viel und frei zu bewegen. Also (.) ja“ (HSCHL3_U3/6). Lehrperson HSCHL3 macht ihren persönlichen Standpunkt deutlich und verwendet dabei den Konjunktiv II („und da fände ich es wichtig, dass sie einfach wirklich frei explorieren können, ausprobieren können, das fände ich halt wichtig“). Die Verwendung des Konjunktivs II lässt vermuten, dass sich Lehrperson HSCHL3 die freie Bewegung für Kinder wünscht, dies jedoch zum aktuellen Zeitpunkt nicht möglich ist („einfach wirklich“).

Fachkraft FF08 setzt die Wortfelder ‚Stopp und Angst‘ und ‚fordern und fördern‘ in der elterlichen Bewegungssozialisation der Kinder gegenüber. „Sieht man dann schon, wer hat Angst, wer kriegt immer von zu Hause stopp, mach das nicht, sei vorsichtig oder wer/ Bei wem ist das auch gefordert und gefördert worden, ne?“ (FF08_U3/24). In dem Textsegment liegt die Agentivität nicht beim Kind, sondern bei den Erwachsenen, die den Rahmen vorgeben.

Die Ängstlichkeit der Eltern schränkt, laut Interviewaussagen, die Bewegungsentwicklung der Kinder nicht nur ein, sondern kann auch zu einer Ausprägung von Ängstlichkeit bei den Kindern führen. „Aber jetzt mit Alltagsthemen, was familiäre Situationen oder so etwas betrifft... - Man sieht es genau: Wir haben ein Mädchen zum Beispiel und das ist wirklich ein bisschen ängstlicher, aber das kommt eben einfach auch von den Eltern“ (FF14_U3/60). Auch SCHEEL und PALM-SCHEEL (1978, S. 10) verknüpfen Einschränkungen frühkindlicher Bewegungserfahrungen mit Auswirkungen auf das Bewegungsverhalten:

„Eine Behinderung in der Abreaktion des Bewegungsdranges infolge von Umwelteinflüssen wie Verboten, Ängsten der Eltern und räumlichen Unzulänglichkeiten führt zu einem Aggressionsstau, der sich gegen das Kind wendet und seine Ich-Bildung verhindert. Die vorhandene ‚Energie‘ kommt nicht zur Geltung und kann nicht die für die Bewegungsentwicklung notwendigen Impulse geben. Bei lang anhaltender Unterdrückung des Bewegungsbedürfnisses des Kindes ‚erlischt‘ schließlich die ‚Energie‘, und das Kind erscheint in seiner Umwelt als bewegungsängstlich, ungeschickt, träge, unbeweglich und bewegungsvermeidend“.

Diese Tatsache wird von einem Teil der Befragten als zusätzliches Dilemma empfunden und wie folgt beschrieben: Sie müssen sowohl mit einer geringen Bewegungssozialisation als auch mit der Ängstlichkeit der Eltern umgehen können. Laut den Analyseergebnissen sind der Kontakt mit Eltern und die Herausforderung mit deren Ängstlichkeit in der Betreuung von Kindern unter drei Jahren, insbesondere in der vorsprachlichen Zeitspanne, intensiver. Die Interviewanalysen der beiden Zielgruppen weisen Unterschiede zum Thema Elternarbeit auf. In den Interviewanalysen der befragten Lehrpersonen kommt bei dem vorliegenden Untersuchungsschwerpunkt das Thema Elternarbeit nur marginal vor. Die Lehrpersonen HSCHL1_U3/28 und HSCHL5_U3/13 erwähnen das Thema der Beratung von Eltern, gehen im Verlauf des Interviews jedoch nicht näher darauf ein. Das kann als Indiz herangezogen werden, dass das Thema Elternarbeit trotz rechtlicher Verpflichtung, wie in Kapitel 1.2 erläutert,

noch nicht in allen Ausbildungsstrukturen von frühpädagogischen Fachkräften aufgenommen wurde.

Lehrperson HSCHL1 erweitert den Tätigkeitsbereich einer frühpädagogischen Fachkraft mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren um deren Eltern. *„Dann würde ich sagen, dass auch der Bedarf an/ (.) Ja, oder sagen wir so, die Art der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist qualitativ vielleicht unterschiedlich, weil man MEHR Zeit einplanen muss im U3-Bereich für Tür- und Angelgespräche Gespräche und generell für Beratungsgespräche, dann auch für die Frage, wie kann man Eltern beteiligen, so in ihren Bedürfnissen, in der Planung der gesamten Einrichtung und (..) meine Erfahrung ist, dass die Bedürfnisse von Eltern mit U3-Kindern da etwas anders aussehen als die bei Ü3-Kindern. Und das wär noch so eine andere Facette, (...) ja, das Thema Eingewöhnung ist natürlich auch im U3-Bereich in der Regel etwas anders zu gestalten als im Ü3-Bereich, (.) das sind Themen wie Vernetzung mit den Eltern, Anpassung an individuelle Entwicklungssituationen entscheidend, (.) aber das gilt es eben auch, im Sinne von Eingewöhnungskonzepten zu verankern“* (HSCHL1_U3/28). Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Fachkräften wird für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren hervorgehoben und insbesondere mit der Eingewöhnungsphase verknüpft.

Fachkräfte müssen den beschriebenen Doppelanspruch seit dem rechtlich verankerten Rechtsanspruch leisten und gehen unterschiedlich damit um. Eine Art partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern wurde bei den befragten Fachkräften nicht vorgefunden.

Das Thema der motorischen Einschränkung von Kleinstkindern im Elternhaus scheint für Fachkraft FF08 konfliktbehaftet. Ihre Seite der Konfliktpartei zeigt sie im Rahmen eines Einschubs und ihrer Selbstpositionierung (*„das find ich ganz schlimm immer“*, *„wo WIR dann eigentlich sagen, so, jetzt stopp“*, *„Ja, das ist dann schade“*) auf. Im Folgenden weist Fachkraft FF08 darauf hin, wie problematisch das Thema der elterlichen Bewegungseinschränkung für sie aus fachlicher als auch aus persönlicher Sicht ist. *„Ja, mit verschiedenen Motivationen die Kinder einfach dazu zu bringen, sich zu bewegen und nicht faul im Wagen sitzen, anschnallen und so und gut und jetzt Feierabend und so. (lachen) Also das find ich ganz schlimm immer. Und das ist ganz oft wirklich (.) bei den unterschiedlichsten Eltern zu sehen, dass die Kinder wirklich bis/ Ja, drei, vier Jahre im Kinderwagen bringen und wo WIR dann eigentlich sagen, so, jetzt stopp, (.) Kinderwagen ist jetzt vorbei, ne? Und/ Oder Kinder, die ständig nur im Auto gebracht werden und die kommen nicht zur Bewegung und/ Ja, das ist dann schade“* (FF08_U3/40). Fachkraft FF08 setzt sich für einen bewegungsaktiven Rahmen ein. Dabei argumentiert sie aus ihrer persönlichen Sicht und nicht aus fachlicher und es wird deutlich, dass sie keinen Zugang zu den Eltern bekommt und auch bei der Bewegungseinschränkung von Kleinstkindern nichts zu verändern vermag.

Fachkraft FF14 formuliert eine Betreuungsbedürftigkeit von Eltern mit Kindern unter drei Jahren und zieht den Vergleich zwischen einer frühpädagogischen Fachkraft und einer Krankenschwester auf einer Neugeborenenstation heran. In diesem Zuge stellt sie die Berufsgruppe der Fachkräfte gegenüber den Eltern als Wissend dar und macht den doppelten Anspruch der Fachkräfte deutlich. Um die *„Betreuung“* der Eltern zu leisten, bedarf es kommunikativer Fertigkeiten aufseiten der Fachkräfte. *„Aber ich finde, da ist wirklich die Kommunikation - also, rhetorische Fähigkeiten - sehr viel wichtiger, weil gerade in dem Bereich brauchen die Eltern schon mehr Betreuung. Das ist so wie eine Krankenschwester, die auf irgendeiner Station ist, die*

ist längst nicht so gefordert wie eine, die auf der Neugeborenenstation ist, weil die einfach dieses Doppelding hat. Die hat Neugeborenen und sie muss die Eltern definitiv mitbetreuen - und sonst hast du als Krankenschwester halt nur Patienten. Mit den U3-Kindern ist es schon so, dass die Eltern noch so unsicher sind, dass die einfach auch mehr brauchen als Eltern jetzt, die ihr Kind in den Kindergarten bringen. Die sind dann schon drei Jahre eingespielt, die wissen, wie das läuft - egal, ob das Kind in der Krippe war oder zu Hause erzogen wurde“ (FF14_U3/108). Die Ängstlichkeit der Eltern ist demzufolge bei der Betreuung von Kindern unter drei Jahren größer. Als Begründung werden in diesem Zusammenhang die Unsicherheit und die fehlende Erfahrung der Eltern genannt und deren Angst etwas in der Entwicklung des Kindes falsch zu machen. „Klar, gerade wenn die Eltern unsicher sind - und das ist man einfach eben auch mit dem ersten Kind. Es sind so viele: Man hat die Freunde, die aus ihren Erfahrungen reden, man hat dann irgendwelche Zeitschriften - Eltern, Familie & Co. -, es gibt ja so viele Ratgeber für wirklich jedes Thema. Dann sagen wir noch etwas und ich habe so das Gefühl, alle haben Angst - seien es die Kinderärzte, seien es Erzieher, seien es Eltern -, irgendetwas zu verpassen, was sich dann negativ auf die Entwicklung des Kinds auswirken kann“ (FF14_U3/62).

Die Möglichkeiten in den familienergänzenden Institutionen scheinen aus Sicht einiger Befragten einen Ausgleich zur motorischen Einschränkung im Elternhaus schaffen zu können. Die Lösungsversuche der befragten Fachkräfte mit der Ängstlichkeit und dem Sicherheitsbedürfnis der Eltern umzugehen sind höchst unterschiedlich. Beispielsweise erhalten Kinder unter Aufsicht von Fachkraft FF10 andere Möglichkeiten, wenn Eltern nicht anwesend sind. Die Ängstlichkeit der Eltern wird, ihrer Beschreibung nach, insbesondere in den Eingewöhnungsphasen sichtbar: „Also ich würde jetzt nicht sagen, ab anderthalb Jahren, sondern (.) ein kleines Kind mit drei Monaten sollte eine Rassel hin und her schwenken können, (..) ein anderes Kind sollte aber auch, ich merke das immer bei der Eingewöhnung, wenn jetzt ein Kind kommt, was gerade laufen kann, hört man immer von den Eltern ‚Nein, zieh dich nicht an dem Stuhl hoch‘, also was für ein Schwachsinn, das Schlimmste, was passieren könnte, ist, dass das Kind runterfällt, ja? Und auch dann findet man eine Möglichkeit, (.) und ich sage dann auch immer zu den Kindern ‚Ja, wenn Mama in zwei Tagen daheim ist, dann darfst du da hoch‘, also (..) ich glaube, als Mutter verfällt man da leicht in so eine Rolle, das Kind vor allem schützen zu wollen, aber wenn du erst mal die Kinder die Erfahrung nicht machen lässt, dann erlernen sie das ja nie und fallen erst recht runter. Ein Kind, das schon immer seine Erfahrungen machen durfte, weiß ja, wie es damit umgehen muss“ (FF10_0-6 /131F). Fachkraft FF04 hingegen beschreibt, dass das Thema Umgang mit Unfällen ein wichtiges Thema für sie persönlich ist (vgl. FF04_U3/71). Als Grund führt sie die Rechtfertigung vor den Eltern an: „Also das ist etwas, das liegt mir sehr am Herzen, weil A, hasse ich die Unfallbögen (lachen) und ich möchte nicht Eltern anrufen müssen, ihr Kind ist verletzt, weil ich eine Unfallgefahr nicht ausgeräumt habe, ne?“ (FF04_U3/69). In der Einzelfallanalyse von Fachkraft FF04 wird deutlich, dass sie allgemein eine hohe Unfallgefahr bei Kindern in Kindertageseinrichtung sieht und dementsprechend lässt sie wenig Freiraum für die Selbsttätigkeit der Kinder. Hierbei wird die Rückkoppelung an die Angst der Eltern sichtbar.

Eine Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern ist in der vorliegenden Untersuchung unterrepräsentiert, obwohl der Einbezug der Eltern gesetzlicher Auftrag an Fachkräfte ist (vgl. Kapitel 1.2). Die Empfehlung einer Art partnerschaftlichen Zusammenarbeit wird in der aktuellen Fachliteratur zur außerfamiliären Betreuung von Kleinstkindern aufgegriffen (vgl. u. a.

AHNERT & GAPPA, 2013, S. 119; AZUN, 2013). Dem Zugrunde liegt das Verständnis, dass „[beide] - Eltern und Kindertageseinrichtung - die wichtigsten Lebenswelten und Sozialisationsinstanzen für Kleinkinder [sind]“ (AZUN, 2013, S. 229).

9.4.4 Gesellschaftliche und kulturelle Bezüge der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘

Die Sicherheit, zum Schutz der Kinder, wird in den Interviewanalysen um die gesellschaftliche Komponente und den kulturellen Bezug erweitert, wie die folgende Aussage verdeutlicht: *„Weil ich glaube, dass es wirklich zu viel Angstmacherei gibt in der Gesellschaft in ganz vielen Bereichen und die Eltern einfach auch ganz unsicher sind, wem sie jetzt Glauben schenken“* (FF14_U3/60). Kinder würden in ihrer heutigen Sozialisation¹⁸⁴ stets unter Aufsicht sein und hätten demzufolge weniger Freiheit: *„Also durch die Rahmenbedingungen natürlich halt eben, dadurch, dass mehr gebaut ist, dass es einfach weniger freie Flächen gibt, aber ich glaube auch, dass Kinder heute weniger (..), ja, weniger Freiheit haben, weil sie viel zu sehr beaufsichtigt sind“* (FF12_U3/120). Laut eigener Aussage weisen die meisten Erzählpersonen eine andere Bewegungssozialisation auf. *„Und/ (.) Und ich glaube, dass wir als Kinder unbeobachteter waren, also dass nicht so viel von außen draufgeguckt wurde, entweder durch die Kita, durch die Erzieherinnen, die irgendwelche Vorgaben machen, wo es irgendwelche Regeln und Grenzen gibt, sondern wir hatten Grenzen, die wir, ja, durch die Außenbereiche erfahren haben und (..), ja, das ist heute anders einfach. Und das finde ich manchmal/ Die erleben so wenig Freiheit“* (FF12_U3/112). Dabei wird der kulturelle Bezug des Bewegungshandelns angesprochen, den BIETZ (2005, S. 97) folgendermaßen erläutert: „Weltverstehen in Aktion“ ist „aufgrund der unhintergehbaren apriorischen Verwobenheit von Individualität und Sozialität immer auch kulturell bedingt“.

Die folgende Fachkraft FF14 nimmt deutlich die Position ein, die Selbsttätigkeit der Kinder zu ermöglichen. Falls eine fröhpädagogische Fachkraft eine Ängstlichkeit in der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren ausgeprägt hat, sollte sie diese abbauen. Fachkraft FF14 zeigt auf, dass schmerzliche Erfahrungen in der motorischen Entwicklung von Kleinstkindern zum Entwicklungsprozess dazu gehören. *„Was sollten sie mitbringen? Ja, also, wirklich auch eine Angstfreiheit. Wir hatten mal eine Kollegin - eine Freundin von mir - und die hatte wirklich zu viel Angst um die Kleinen. Sei es, dass sie auf einen Stuhl klettern, wo ich immer sage, lerne mit Schmerzen. Also, groß etwas passieren kann nicht, weit fallen tun sie nicht, sie sollen es einfach ausprobieren. Weil erst wenn sie es ausprobieren, sehen sie auch, (..) ob sie es können oder was dabei passiert. Und wenn du eine Kollegin hast, die einfach zu ängstlich ist, dann ist das auch (..) nicht demotivierend, sondern kontraproduktiv für die Kinder als Vorbildfunktion, definitiv“* (FF14_U3/72).

¹⁸⁴ GRÖSSING (1993, S. 121) nimmt eine Situationsanalyse der kindlichen Bewegungs- und Spielwelten vor und kommt zu folgender Schlussfolgerung: „Ein Ensemble aus räumlichen und zeitlichen Bedingungen, Lebensstilen und Einstellungen, Interessen und gesellschaftlichen Gegebenheiten wirkt zusammen und in die gleiche Richtung; die Bewegungsmöglichkeiten des Kindes zu verengen, die Bewegungsbedürfnisse zu unterdrücken und die Bewegungsinteressen auf den Sportkonsum hinzulenken“. Er weist dabei auf zwei ambivalente Pole hin. Auf der einen Seite steht die Bewegungseinschränkung im Alltag der Kinder im Vordergrund und auf der anderen Seite die zahlreichen Sportangebote. Im Rahmen seiner historischen Betrachtungen der Spiel- und Bewegungswelten von Kindern wurden jedoch keine Kinder in den ersten drei Lebensjahren berücksichtigt (vgl. EBD., S. 116). Für einen Einblick zum Einfluss veränderter Lebenswelten auf das individuelle Raumverhalten von Kindern sei auf WILK und JASMUND (2015, S. 34f) verwiesen.

Die individuelle Beeinflussung von Bewegungsmöglichkeiten der Kinder wird in den Ausführungen zur Vorbildfunktion frühpädagogischer Fachkräfte unterstützt, da die Bewegungsmöglichkeiten der Kinder mit dem individuellen Bewegungsinteresse der Fachkraft verbunden werden (vgl. Kapitel 9.3). Diesen Zusammenhang führt auch Fachkraft FF14 an: *„Oder jemand, der einfach nur gerne drinnen sitzt und bastelt, passt auch nicht, weil basteln tun wirklich die Drei- bis Sechsjährigen gerne, fangen die Kleinen aber erst damit an. Und die kann man auch nicht länger als zehn Minuten... - manche vielleicht wirklich, wenn sie mit Fingerfarben malen, dass sie wirklich mal eine halbe Stunde, weil das Material an sich so interessant ist, am Tisch sitzen, aber ansonsten sitzen die einfach nicht so lange oder haben auch einfach dieses Sitzfleisch noch nicht, was ja auch gut ist. Dieser Babyspeck, den sie ja haben, der fällt ja auch erst weg, wenn sie wirklich dementsprechend Bewegung haben und da laufen und sie sich dann in die Höhe ziehen und nicht mehr nur in die Breite gehen wie es bei Babys eben so ist, weil sie sich noch nicht so viel bewegen. Deswegen sollte jemand auch schon Spaß an Bewegung haben und mehr oder weniger angstfrei sein“* (FF14_U3/72). Der Einfluss von Fachkräften auf die Bewegungssozialisation von Kindern in den ersten drei Lebensjahren wird auch in Kapitel 9.3 deutlich, da Entwicklung durch Nachahmung von anderen geprägt ist.

Lehrperson FSCHL6 setzt an der Bewusstwerdung eigener Ängste an, damit Fachkräfte den Rollenkonflikt auflösen und ihr Handlungsrepertoire erweitern können: *„Das eine, was ich noch sagen wollte zu dir, war, dass, glaub ich, der wichtigste Punkt erst mal ist an dieser Angst, erst mal/ Die erst mal zu SEHEN so und die wertzuschätzen auch in irgendeiner Form und damit irgendwo dann da anzusetzen auch“* (FSCHL6_GRUPPE/65). Lehrperson FSCHL6 beschreibt die Wahrnehmung und kommunikative Anteilnahme von Ängsten als Schlüssel um eine Veränderung zu bewirken: *„Der Fachkräfte. Und der Eltern möglicherweise auch so. Und das, glaub ich, eher ein Schlüssel ist, ne? Also das Wissen generiert auf der einen Seite, aber diese EMOTION, die eben da ist, ne? Also da irgendwie das Kommunizieren/ Also ich erleb das auch immer im Naturbereich natürlich, dass die dann auch viel immer die ganzen Ängste formulieren und dass die erst mal im Raum sein dürfen und so und dann, wenn dann so Fallbeispiele so hin und her gehen, dann/ Dann verliert sich das schon so ein bisschen, ne? Dass erst mal die Emotion da sein darf und dass mit der gearbeitet wird. Und die steht da zentral im Ursprung eigentlich, ne? In dieser verhindernden Umgebung“* (FSCHL6_GRUPPE/67).

Lehrperson FSCHL2 nimmt die Ängstlichkeit ihrer Auszubildenden im Kontext der Aufsichtspflicht wahr und implementiert den Besuch einer Unfallkasse in ihren Unterricht: *„Was wir jetzt auch erstmalig dieses Jahr haben/ Es ist ja auch immer so, (räuspern) dann kommt über die nächste Frage ja/ Und wenn denen was passiert und das können wir nicht machen und jenes können wir nicht machen und/ Diese Ängstlichkeit ist ja auch ganz groß und dieses Vertrauen in die Kinder sehr gering, und ich habe jetzt dieses Jahr die Unfallkasse xy (Name Bundesland) auch gewinnen können, die in alle unsere Klasse vier Stunden reingeht und aus ihrer Perspektive/ Also hier xy (Name Bundesland), ich weiß/ Bundesweit nicht, aber die haben also eine sehr, sehr offene Einstellung auch zu Bewegung und unterstützen eigentlich so dieses Experimentieren können von Kindern, (.) und das find ich also auch wichtig, da etwas zu/ Zu erfahren als Ausbildungsinhalt, ja? (.) Das hab ich zwar bisher immer gemacht, aber es ist einfach so vielleicht, wenn die jetzt noch mal da so reinkommen und das von sich aus wirklich so sagen, wie sie urteilen (lachen) und so, dass es vielleicht noch mal mehr angenommen werden kann“* (FSCHL2_U3/54). Lehrperson FSCHL2 beschreibt, dass ihre Worte und die fachliche Begründung für das Ermöglichen selbsttätiger Bewegungshandlungen die Angst der Auszubildenden nicht schmälert. Auch Unfallkassen betonen den Stellenwert der Bewegungsaktivitäten von Kindern, wie beispiels-

weise der Film „Kinder sich bewegen lassen“ der Unfallkasse Nord veranschaulicht (UNFALLKASSE NORD, 2010). Lehrperson FSCHL6 erläutert ebenfalls den Einsatz von Unfallkassen für das Ermöglichen selbsttätiger Bewegungshandlungen von Kindern *„Also interessant ist ja, dass ja gerade die Unfallkassen ja auch Werbung dafür machen, dass sie es eben genau so NICHT machen sollen“* (FSCHL6_GRUPPE/65).

Auch Lehrperson HSCHL5 betont die Einflussmacht frühpädagogischer Fachkräfte und stellt deren Entscheidungen in Bezug auf die selbsttätige Bewegung von Kindern in einen gesellschaftlichen und kulturellen Rahmen. Bei der Bewegungssozialisation wird diese Thematik sehr deutlich, da Unsicherheiten der Fachkraft im Korrespondenz-Verhältnis zum Kind stehen und das Kind anstelle der Bewegungskompetenz eine Unsicherheitskompetenz ausbildet: *„Und da würde ich dann eben auch denken an natürlich einerseits Gelegenheiten, Bewegungsmöglichkeiten zu bieten und eben dabei nicht zu ängstlich zu sein. Ne? Also das ist für mich so ein ganz wichtiger Punkt, wenn Kinder dann anfangen zu klettern und so weiter, weil, meine Beobachtungen eben auch mir gezeigt haben, wie stark Unsicherheiten von Kindern korrespondieren mit Unsicherheiten von Begleitpersonen, ne? Das kann man beobachten, wenn man auf dem Spielplatz ist, wenn man die Mütter beobachtet und die sozusagen ihr Kind von hinten am Klettergerüst stützen wollen, was nicht erforderlich ist, sagen wir mal so, weil man vielleicht sieht, dass das Kind das selber könnte, wo das Kind aber selber dann Unsicherheiten ausbildet, weil die MUTTER dem Kind signalisiert, du kannst es eigentlich noch nicht, pass aber auf, ne? Und PASS aber auf, es KÖNNTE sein, dass du fällst, aha, vielleicht falle ich wirklich. Also dass sozusagen hier auch einfach WIR durch die Art und Weise, wie wir die Bewegungsentwicklung begleiten, hier/ (.) Ja, Möglichkeiten eröffnen können oder auch Begrenzungen (..) einführen“* (HSCHL5_U3/6). Die Ängstlichkeit deutscher Fachkräfte setzt HSCHL5 in einen gesellschaftlichen und kulturellen Bezug und nicht in die rechtliche Rahmung der Kindertageseinrichtung, da die finnischen Fachkräfte im Vergleich *„sehr viel mehr zulassen“*. *„Und das ist mir auch ganz stark in den skandinavischen Einrichtungen aufgefallen, dass die einfach sehr viel (räusperrn)/ Sehr viel mehr zulassen als hierzulande zugelassen wird. Also Kinder springen aus größerer Höhe runter, ohne dass jemand denkt, es bricht sich einer das Bein und so weiter, war so meine Beobachtung dort. Also dass es, glaub ich, auch so kulturspezifisch Unterschiede gibt, (.) WAS man Kindern zugesteht, und das hängt ja auch nicht nur mit der körperlichen Bewegung zusammen, sondern was man ihnen zuTRAUT, also an dem Bez/ An dem Bezug, den man zu ihnen hat, an dem Bild des Kindes, was man f/ Hat und was einen dann dazu führt, auch andere oder mehr Dinge zu ermöglichen. Und (.) zu unterstützen, anzuregen und so weiter“* (HSCHL5_U3/7). Den gesellschaftlichen und kulturellen Begründungszusammenhang einer Einschränkung von Bewegung thematisiert Lehrperson HSCHL5 bereits in der Primäruntersuchung: *„Ich glaube, dass wir Deutschen ein sehr vorsichtiges Völkchen sind und auch die Bewegungsentwicklung durch viele gesetzliche Bestimmungen beeinträchtigt wird“* (HSCHL5_0-6/19). MICHAELIS (2011, S. 134) definiert die transkulturelle Variabilität der motorischen Entwicklung folgendermaßen:

„Die transkulturelle Variabilität ist als eine adaptive Leistung zu werten, mit der sich eine individuelle motorische Entwicklung an unterschiedliche Umwelt- und Lebensbedingungen, an kulturelle Voraussetzungen und an erwartetes soziales Verhalten anzupassen vermag, im Sinne der Adaptionsprozesse der frühkindlichen Sozialisation, wie sie von Keller (2001), beschrieben worden sind, von Oerter (1995) auch als Passungsprozesse in Entwicklungsnischen“.

MICHAELIS (2012, S. 27) betont, dass Kultur Entwicklung formt und sich Kinder an die gegebenen Voraussetzungen aufgrund ihrer „adaptiven Kräfte der Evolution“ anpassen. Er erläutert diesbezüglich, dass Vorstellungen, wie sich Kinder verhalten sollen, schon im Vergleich europäischer Staaten sehr unterschiedlich ausfallen können.¹⁸⁵

In der Gruppendiskussion erörtern die Teilnehmenden die Problematik der Beschränkung motorischer Bewegungshandlungen von Kindern. Einerseits ist die Selbsttätigkeit aus fachlicher Sicht ein Grundbestandteil der motorischen Entwicklung von Kindern und andererseits ist der Sicherheitsaspekt aufgrund von Ängsten aller Sozialisationssysteme der Kinder stark ausgeprägt. Im folgenden Interviewausschnitt wird die Unfallprävention von Fachkräften als logische Konsequenz der aktuellen Sicherheitsansprüche, die an Fachkräfte gestellt werden, dargestellt. *„Das ist, glaub ich/ Das ist das große Problem, glaub ich, für die pädagogischen Fachkräfte, den kann man noch was erzählen, das Risiko auch zur Entwicklung dazugehört, ich glaub aber, das ist das Thema von Elternarbeit, was ein ganz schwieriges Feld, glaub ich, auch für pädagogische Fachkräfte also grundsätzlich auch ist, weil ich das auch wirklich wahrnehme, dass von den Eltern massive Forderungen an die Fachkräfte auch kommen. Und das kann ich dann nicht verübeln, dass die Meisten dann wirklich versuchen, die Kinder in Watte zu packen, einfach um ihren Arbeitsplatz zu sichern und auch irgendwelchen/ Kommt auch der Druck von der LEITUNG, von den Trägern, dass den Kindern bloß nichts passieren darf dort, da glaub ich eher, dass so gesamtgesellschaftlich oder auch für die Erzieher, was sie Eltern mitgeben müssten, fehlt diese/ Dieser Gedanke, wie Entwicklung eigentlich aussieht und welche Dinge für die Entwicklung wichtig sind. Und dadurch wirklich ganz schnell dieses, was du sagst, mit Helikoptern passiert und da wirklich gar nicht so eine Angst um das Kind heraus, sondern aus einer Angst, den Stress, den ich bekomme, wenn dem Kind etwas passiert. Das ist, glaub ich, ein ganz, ganz großes Thema“* (HSCHL9_GRPPE/62). Eine Einschränkung der Kinder und die Einführung von Regeln und Verboten geschehen demzufolge nicht unbedingt aus der Angst um das Kind heraus, sondern diese haben das vorrangige Ziel Stress zu vermeiden. Als Lösungsvorschlag für frühpädagogische Fachkräfte führt Lehrperson HSCHL9 die Elternarbeit an, um mit deren „massive[n] Forderungen“ umzugehen und aus fachlicher Sicht die Selbsttätigkeit der Kinder zu begründen und zu ermöglichen. Eine Lösung für den „Druck“ vonseiten des Arbeitgebers schlägt Lehrperson HSCHL9 nicht vor. Diese scheint in einem „gesamtgesellschaftlichen“ Zusammenhang zu stehen. Auch Lehrperson HSCHL7 bezieht die Einschränkung frühpädagogischer Fachkräfte, im Sinne der Selbsttätigkeit der Kinder zu handeln, auf die Eltern und erweitert diese um externe „Kontrollorgane“, die auf die im jeweiligen Bundesland festgelegten Kindergartengesetze zurückzuführen sind. *„Weil, ich wollte nur sagen, das wird ja auch noch forciert, nicht nur durch Elt/ Oder auch besorgte Eltern, sondern auch durch/ Ich kenn es aus eigener Arbeit in Kitas, TÜV-Überprüfung, wo man plötzlich keine Baumstämme mehr in/ (.) Auf den Spielplatz legen darf, weil die Kinder darauf ausrutschen könnten, also es wird sozusagen nicht nur durch Eltern transportiert, sondern auch durch Kontrollorgane, die also noch mal extern dafür sorgen, dass bestimmte Erfahrungen gar nicht mehr gemacht werden dürfen im Kita-*

¹⁸⁵ In Kapitel 1.1 wurde herausgearbeitet, dass Bildung, Betreuung und Erziehung historisch und kulturell geprägt sind und sich dementsprechend das Aufgabenfeld der Fachkräfte substituiert.

Rahmen, weil eventuell daraus, ja, rechtliche Schritte entstehen könnten, wodurch die Kita geschlossen werden müsste, wie auch immer, weiter und weiter so“ (HschL7_GRPPE/64).

Bilanzierend ist festzuhalten, dass frühpädagogische Fachkräfte innerhalb der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ sowohl einem Systemkonflikt als auch einem Rollenkonflikt im Handlungsfeld frühpädagogischer Fachkräfte ausgeliefert sind. Einfluss auf den rechtlich definierten Rahmen können sie, nach Aussagen der Erzählpersonen, keinen nehmen, auf den individuell definierten Rahmen hingegen schon; insbesondere wenn dieser aufgrund einer eigenen Ängstlichkeit oder der Ängstlichkeit der Eltern beschränkt wird. Aus fachlicher Sicht werden selbsttätige Bewegungshandlungen von Kindern als Voraussetzung für deren motorische Entwicklung herausgestellt.

9.4.5 Zusammenfassung

Die Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ beschreibt auf der einen Seite die motorische Selbsttätigkeit und handelnde Selbstständigkeit des Kindes und auf der anderen Seite die Sicherheit als Verantwortung der Fachkräfte, um Kinder vor Unfällen und Gefahren zu schützen. Einen Überblick zu der aus dem Datenmaterial identifizierten Dichotomie gibt folgende Abbildung.

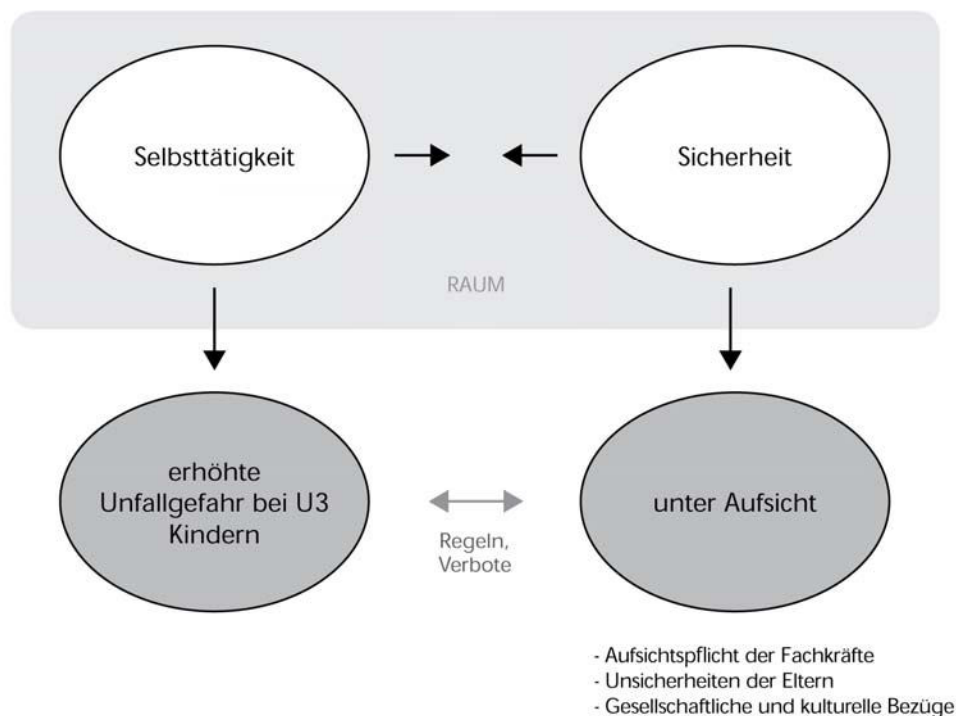


Abbildung 14: Die Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘

Die Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ deckt sowohl einen Systemkonflikt als auch einen Rollenkonflikt im Handlungsfeld frühpädagogischer Fachkräfte auf. Der Systemkonflikt und der Rollenkonflikt basieren auf dem rechtlich verankerten und individuell definierten Rahmen zur Aufsichtspflicht der Fachkräfte, die selbsttätige Bewegungshandlungen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren fördern bzw. einschränken. Die Dichotomie

„Selbsttätigkeit“ versus „Sicherheit“, die bei beiden Zielgruppen eruiert wurde, stellt einen Praxisbezug her.

Das **zentrale Motiv „Selbsttätigkeit“** beschreibt ein grundsätzliches Bewegungsbedürfnis von Kindern in den ersten drei Lebensjahren und dessen Bedeutung für die Bewegungsentwicklung. Dabei wird die „Selbsttätigkeit“ als bedeutsame Entwicklungsvoraussetzung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren anerkannt. Das Bewegungsverhalten der Kinder steht in Bezug zum Raum, in dem sie sich bewegen und handeln. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird der Schwerpunkt des Bewegungsverhaltens der Kinder auf die Kindertageseinrichtung gelegt. Darüber hinaus beschreiben die Erzählpersonen, dass die selbsttätigen Bewegungsziele der Kinder in den ersten drei Lebensjahren nicht gegenständlicher, sondern räumlicher Art sind.

Kinder stehen unter Aufsicht der Fachkräfte, da dies das Aufgabenprofil der Fachkräfte beinhaltet. Die Selbsttätigkeit der Kinder in den ersten drei Lebensjahren deckt einen Systemkonflikt auf und korreliert nicht nur mit einer in den Analyseergebnissen generierten Annahme einer erhöhten Unfallgefahr durch die befragten Fachkräfte, sondern auch mit dem strukturellen Rahmen der Einrichtung und der Gruppenzusammenstellung. Die befragten Lehrenden positionieren sich gegen eine Einschränkung der motorischen Aktivität des Kindes, da selbsttätige Bewegungserfahrungen als Voraussetzung für die individuelle Bewegungsentwicklung und Interaktionsprozesse mit der Umwelt beschrieben werden.

Das **zentrale Motiv „Sicherheit“**, mit der Legitimation zum Schutz der Kinder, wird in den Aussagen der Erzählpersonen durch die Anwesenheit der Fachkraft, deren Beobachtung der Kinder und der Einführung von Regeln und Verboten erreicht. Als bedeutsame Aspekte des zentralen Motivs „Sicherheit“ sind der rechtliche Rahmen und damit die Haftbarkeit der Fachkräfte, die Unsicherheiten der Fachkräfte mit Kindern unter drei Jahren und die Ängstlichkeit der Eltern zu nennen (vgl. Abbildung 14). In der Konsequenz werden die Einschränkungen des selbsttätigen Bewegungsverhaltens von Kindern in den ersten drei Lebensjahren deutlich, die bei einer erweiterten Altersgruppe häufiger anzutreffen sind. In Anbetracht des zentralen Motivs „Sicherheit“ entsteht ein Spannungsverhältnis aufseiten der Fachkräfte zwischen dem Anspruch stetiger Begleitung des Kindes und der Kapazität der Fachkraft. Metaphorisch haben die Fachkräfte immer ein Auge auf das Kind, mit dem Ziel, die Unfallgefahr zu minimieren und zu vermeiden. Als ein festzustellendes Ergebnis schildern einige Erzählpersonen einen erhöhten Aufwand bezüglich der Aufsicht von Kindern unter drei Jahren. Das zentrale Motiv „Sicherheit“ korreliert nicht nur mit einer erhöhten Unfallgefahr in dieser Altersspanne, sondern auch mit der Gruppenzusammenstellung und den räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen. Hier kann als durchgängiges Ergebnis der Untersuchung festgehalten werden, dass eine konzeptionelle Anpassung an die Aufnahme von Kindern in den ersten drei Lebensjahren nicht ausreichend stattfand und die aktuellen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen demzufolge keinen ausreichenden Sicherheitsanspruch darstellen.

Die Unsicherheiten der Eltern wird als ein doppelter Anspruch an die Fachkräfte herausgestellt, da diese zum einen an der Bewegungssozialisation der Kinder im Elternhaus ansetzen und zum anderen deren Unsicherheiten Einfluss in die bewegungsspezifische Arbeit in Kin-

dertageseinrichtungen nehmen. Die Sicherheit, zum Schutz der Kinder, wird in den Interviewanalysen um die gesellschaftliche Komponente und den kulturellen Bezug erweitert. Bei der Bewegungssozialisation wird diese Thematik sehr deutlich, da Unsicherheiten der Fachkraft oder der Eltern im Korrespondenz-Verhältnis zum Kind stehen und das Kind anstelle der Bewegungskompetenz eine Unsicherheitskompetenz ausbildet.

9.5 ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Bindungs- und Beziehungsgestaltung mit Kleinstkindern in Kindertageseinrichtungen. Die im Verlauf des Kapitels ermittelten Aspekte einer Bindungs- und Beziehungsgestaltung stehen in Zusammenhang mit der Altersspanne von null bis drei Jahren und unterscheiden sich zur bisherigen betreuten Altersspanne in Kindertageseinrichtungen (drei bis sechs Jahre). Als zentrale Analyseergebnisse in Bezug auf die Arbeit mit Kleinstkindern werden eine unterschiedliche Kontaktaufnahme und Beziehungsgestaltung generiert (vgl. dazu auch Kapitel 7, 10.3). Im Folgenden wird zunächst der fachtheoretische Hintergrund zur Bindungs- und Beziehungsgestaltung mit Kleinstkindern skizziert, da diese für die gesamte Ergebnisdarstellung der Dichotomie ‚Mutterrolle‘¹⁸⁶ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ relevant ist. Eine zweite Relevanz der Dichotomie erhält die Bindung und Beziehung in Verbindung mit den Entwicklungs- und Bildungsprozessen des Kindes, auf die daran anschließend eingegangen wird.

Literaturbezüge zur Bindungs- und Beziehungsgestaltung mit Kleinstkindern gründen auf der Bindungsforschung. Der anfängliche Fokus der Bindungsforschung richtete sich auf die emotionale Beziehungsqualität und nahm hauptsächlich die Mutter-Kind-Dyade in den Blick. Die ersten Bindungsforscher und immer noch vielfach rezipiert sind AINSWORTH und BOWLBY.¹⁸⁷ Als bedeutsamste Bindungsphase wird das erste Lebensjahr hervorgehoben und dabei sei der Aufbau der Mutter-Kind Beziehung biologisch angelegt: „Bindung entwickelt sich im Laufe des ersten Lebensjahres durch Verständigung, wechselseitigen Kontakt und emotionalen Austausch mit der Bindungsperson“ (KIRSCHKE & HÖRMANN, 2014, S. 12). Dem Bindungsverhalten steht das Explorationsverhalten gegenüber, bzw. stehen diese in einem wechselseitigen Zusammenhang. Sowohl das Bindungsverhalten als auch das Explorationsverhalten des Kindes korrespondieren mit dem Interaktionsverhalten der Bezugspersonen. Beide Aspekte wurden im Forschungsprozess als zentrale Analyseergebnisse eruiert und stehen in Verbindung zum Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘.¹⁸⁸ Aufgrund des politisch angestrebten und gesetzlich verankerten Betreuungsausbaus (Kapitel 1.1.1) werden vermehrt Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen aufgenommen und infolgedessen werden Bindungs- und Beziehungserfahrungen auch in außerfamiliären Betreuungssettings relevant und in der Fachlitera-

¹⁸⁶ Der Begriff ‚Mutterrolle‘ wurde aufgrund der vorliegenden Analyseergebnisse bewusst gewählt, da hierbei ein Rollenkonflikt zwischen mütterlichen und professionellen Kompetenzen im Vordergrund steht. Die Bedeutsamkeit des Vaters in der frühkindlichen Bindungs- und Beziehungserfahrung soll dadurch nicht minimiert oder ausgeschlossen werden.

¹⁸⁷ Für eine ausführliche Darstellung der Arbeiten von AINSWORTH und BOWLBY sei auf GROSSMANN und GROSSMANN (2011) verwiesen.

¹⁸⁸ Die in Kapitel 3 erläuterte explorative Bedeutungsdimension der Bewegung bezieht sich auf die Auseinandersetzung mit der Umwelt, indem Kinder die materielle und räumliche Umwelt kennenlernen und sich erschließen.

tur thematisiert. Die Fachkraft-Kind-Beziehung nehmen unter anderem die Psychologin AHNERT (2010) und die Erziehungswissenschaftlerin REMSPERGER (2011) in den Blick, welche ebenfalls an der Bindungsforschung von AINSWORTH und BOWLBY ansetzen. AHNERT und GAPP (2008, S. 78) übertragen die mütterliche Feinfühligkeit für den Beziehungsaufbau mit ihrem Kind auf die Definition einer professionellen Fachkraft-Kind-Interaktion: „Wird das Kind von einer feinfühlig Person betreut, entsteht eine sog. sichere Bindungsbeziehung. Sichere Bindungsbeziehungen sind gekennzeichnet durch emotional positive Zuwendungsformen sowie durch ausgeprägte Sicherheits- und Schutzfunktionen“. Ihrer Ansicht nach entwickeln Kinder auch Beziehungen zu ihren fröhpädagogischen Fachkräften, „die sogar Bindungscharakter haben. Dies ist daran erkennbar, dass Krippenkinder sich in misslichen und belastenden Situationen ihren Erzieherinnen zuwenden, um sich trösten zu lassen und Sicherheit zu gewinnen“ (EBD., S. 85f). REMSPERGERS (2011, S. 87) Begriff der ‚sensitiven Responsivität‘ bezieht sich auf das Feinfühligkeitskonzept von AINSWORTH. In einer professionellen Fachkraft-Kind-Interaktion sollte eine Fachkraft die Signale eines Kindes wahrnehmen, verstehen und ein angemessenes Fürsorgeverhalten daran anknüpfen (EBD., S. 46). Eine adäquate Reaktion der Fachkraft korreliert sowohl mit dem individuellen Kind als auch mit seinen jeweiligen Entwicklungsfortschritten. Im Kommunikationsverhalten ist folglich eine wechselseitige Synchronie zwischen Fachkraft und Kind relevant, indem sich beide Beziehungspartner als eine Einheit erfahren (vgl. GONZALEZ-MENA & WIDMEYER-EYER, 2014, S. 174). Die Altersspanne von null bis drei Jahren birgt einen unterschiedlichen Bedarf des Interaktionsverhaltens aufseiten der Fachkräfte. Kinder in den ersten Lebensmonaten benötigen eine unmittelbare Reaktion auf deren Signale, wie AHNERT und GAPP (2008, S. 77) im Folgenden erklären:

„Damit der Säugling die Struktur eines Dialogs auch aufrechterhalten kann, muss er erkennen, dass es seine Handlung war, durch die die darauf folgende Reaktion entstanden ist. Deshalb ist es äußerst wichtig, dass die Reaktion prompt erfolgt. [...] Erfolgt die Reaktion verzögert, ist der Säugling nicht in der Lage, die Reaktionen auf seine eigene Äußerung zu beziehen“.

Mit fortschreitendem Alter des Kindes sollte sich das Interaktionsverhalten der Bezugspersonen an die Entwicklungsfortschritte des Kindes anpassen: „Bildungs- und beziehungsförderliches Interaktionsverhalten ist dadurch gekennzeichnet, dass es an die sich verändernden Bedürfnisse und wachsenden Kompetenzen der Kinder flexibel angepasst ist“ (VIERNICKEL & STENGER, 2010, S. 185).

Die in den Analyseergebnissen ermittelte Bindungs- und Beziehungsgestaltung werden in Verbindung mit den Entwicklungs- und Bildungsprozessen des Kindes gesetzt. Dies findet sich auch in der Fachliteratur wider. So formuliert beispielsweise BECKER-STOLL (2010, S. 14): „Bildungsqualität ist in erster Linie Bindungsqualität“ in Bezug auf die Frage, wie Kinder in den ersten drei Lebensjahren lernen.¹⁸⁹ HECKHAUSEN und HECKHAUSEN (2010, S. 437) betrach-

¹⁸⁹ Hierbei ist anzumerken, dass dem Bindungskonzept keine Lerntheorie zugrunde liegt, sondern ein psychoanalytisch orientierter Ansatz der Entwicklungspsychologie. Die Anknüpfungspunkte zwischen der Bindungstheorie mit frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen müssen demzufolge noch genauer untersucht werden.

ten die Eltern-Kind-Interaktion als „Wiege des Handelns“ und konkludieren anhand von Forschungsergebnissen eine Verbindung zur Entwicklung der Kinder. So scheint mütterliches Kontingenzverhalten (responsives Verhalten) „günstige Folgen für die Ausbildung von generalisierter Kontingenzerwartung und Habituationsbereitschaft bei redundanten Stimuli zu haben. Darüber hinaus scheint die Stimulation durch die Mutter und die Kontingenz dieser Stimulation auf das kindliche Verhalten in positivem Verhältnis zur Intelligenzentwicklung zu stehen“ (EBD., S. 437). PLATH und HASSELHORN (2012, S. 143f) erweitern das Bindungsphänomen in seiner Grundlage für emotionale und soziale Kompetenzen ebenfalls um die kognitive Entwicklung und schlussfolgern, dass das Bindungsphänomen gleichsam als universaler, weitgehend biologisch basierter Entwicklungsprozess angesehen werden kann. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass wichtige Meilensteine der Bindung die geistige, soziale und emotionale Entwicklung des Kindes beeinflussen (vgl. GONZALEZ-MENA & WIDMEYER-EYER, 2014, S. 174). Mit Blick auf Kindertageseinrichtungen und den Untersuchungsschwerpunkten der vorliegenden Untersuchung (‚Bewegung‘ und ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘) haben Bindung und Beziehung einen starken Bezug zum professionellen Betreuungskontext, da Entwicklung und Bildung maßgeblich von einer sicheren Beziehung zu einer Bezugsperson abhängen (vgl. u. a. AHNERT & GAPPA, 2008, S. 77; AHNERT & GAPPA, 2013, S. 110; BECKLEY, 2012b, p. 69; KRAPPMANN, 2001; LAMB & AHNERT, 2003).

Nach der Einführung in die Literaturbezüge, werden im Folgenden die Analyseergebnisse zur Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ erläutert. Diese basieren auf der Bindungs- und Beziehungsgestaltung mit Kindern unter drei Jahren und unterteilen sich in folgende thematische Schwerpunkte:

- das Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ (Kapitel 9.5.1),
- das Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘ (Kapitel 9.5.2),
- der Rollenkonflikt der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ (Kapitel 9.5.3).

9.5.1 Das Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘

Im Folgenden wird die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kinder in den ersten drei Lebensjahren in Kindertageseinrichtungen im Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ beschrieben. Das in den Analyseergebnissen ermittelte Spannungsfeld basiert auf den Aussagen zur Bindungs- und Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind und fokussiert das Interaktionsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte. Die Ergebnisse der befragten Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrpersonen) unterscheiden sich in dem vorliegenden Spannungsfeld und werden daher nacheinander erläutert.

Frühpädagogische Fachkräfte

Im Folgenden grenzen die befragten Fachkräfte die Beziehungsgestaltung in der Fachkraft-Kind-Dyade von der Mutter-Kind-Dyade ab. In der Bindungs- und Beziehungsgestaltung bzw. Kontaktaufnahme zwischen Kindern und Fachkräften wird eine Wechselseitigkeit beschrieben, wobei die Verantwortung nach den Aussagen der Erzählpersonen aufseiten der Fachkräfte liegt. Die Tendenz zur ‚Distanz‘ im Spannungsfeld wird durch mehrere Aspekte ersichtlich: dem Verschwinden des einzelnen Kindes in der Gruppe, der Rolle als Beobach-

tende aufseiten der Fachkräfte und der Umsetzung des Erziehungsauftrags. Zu Beginn der Ergebnisdarstellung steht die Beziehungsgestaltung in der Fachkraft-Kind-Dyade in Abgrenzung zur Mutter-Kind-Dyade im Mittelpunkt.

Fachkraft FF07 beschreibt im folgenden Textausschnitt die Pole ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ im professionellen Betreuungssetting und kennzeichnet ein Dilemma mit „*sehr eng*“ und „*professioneller Distanz*“. Hierbei nimmt sie eine deutliche Abgrenzung zur Mutterrolle vor: „*erst mal eine relativ innige Beziehung, weil man viel Ki/ Viel Kontakt zu dem Kind hat, auch gerade in der ersten Zeit, mit diesem Abschiedsschmerz, den das Kind ja nun doch hat und so, (.) man ha/ Gibt da schon auch ze/ Ziemlich viel Herzblut so rein, und das (.) ist schon auch sehr eng, aber es sollte natürlich nicht so eng sein, dass man den Blick für/ Für das Wesentliche nicht verliert, und ich bin nun nicht die Mutter, sondern die Mutter ist jemand anderes, aber/ Also diese Distanz sollte schon noch gewahrt sein, dass ich auch meinen professionellen Blick nicht verliere, um/ Ne? Auf andere Dinge ach/ Zu achten, aber ich glaube, es ist schon wichtig, dass das Kind so eine sichere Basis hat einfach, auch ein sicheres Gefühl, hier fühle ich mich wohl, ne? Die Erzieherinnen sind nett, die/ Die/ Ne? Mögen mich, hier kann ich sein so, und hier kann ich mich auf den Weg machen und die Welt erforschen. Also so ein bisschen so was*“ (FF07_U3/38). Fachkraft FF07 thematisiert eine „*relativ innige Beziehung*“ zwischen Fachkraft und Kind. Sie begründet die Nähe sowohl aufgrund einer Häufigkeit des Zusammenseins („*vielen Kontaktes*“) als auch aufgrund einer empathischen Begleitung des Kindes und seinem Abschiedsschmerz in der Eingewöhnungsphase. In diesem Zusammenhang gebraucht sie das anonyme Personalpronomen „*man*“ und wechselt in die Ich-Perspektive, wenn sie sich deutlich von der Mutterrolle abgrenzt. Den Bedarf des Kindes einer sicheren Basis begründet sie aus der Perspektive des Kindes und setzt dieses in einen fachlichen Bezug zu dessen Explorationsverhalten, welches den Literaturbezügen in der Einleitung der vorliegenden Dichotomie entspricht. Insgesamt wird eine persönliche Unsicherheit von Fachkraft FF07 zu dieser Thematik ersichtlich, mikrosprachlich erkenntlich durch einen häufigen Wechsel von Totalisierungen und Abschwächungen, sowie Satzabbrüchen, Rückversicherungen und Bestätigungen („*ne?*“). LORBER und HANF (2013, S. 120) beschreiben die Beziehungsgestaltung im Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ als Herausforderung für Fachkräfte: „*Einerseits eine emotionale zugewandte Bezugsperson zu sein und gleichzeitig ein Maß an Distanz zu wahren, damit die Beziehung nicht zu tief wird, ist wohl die schwierigste Anforderung, die Krippenfachkräfte zu meistern haben*“. Das Dilemma zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ gründet, nach den Aussagen der Erzählpersonen, auch auf den primären Beziehungserfahrungen der Kinder mit den Eltern. Fachkraft FF11 thematisiert im Folgenden eine Beziehung zwischen Fachkraft und Kind und grenzt diese jedoch aufgrund einer professionellen Distanz in der außerfamiliären Unterbringung zu der Eltern-Kind-Beziehung ab: „*Mhm, ja, sehr, die Kinder bringen immer noch weniger mit von zu Hause, Eltern werden ganz stark verunsichert durch die Medien auch, sie wissen oft nicht mehr, wie kann ich mit meinem Kind umgehen, gerade im Kleinstkindbereich finde ich es sehr erschreckend, wie viele Kinder unter Drei ihre Eltern in der Hand haben und wie viele Eltern ihre Kinder bestechen müssen, dass sie irgendwas machen müssen. Also das finde ich sehr erschreckend und auch beängstigend*“ (FF11_U3/122).

Der sichere Kontakt des Kindes zur Fachkraft steht in Bezug mit dessen Explorations- und Bewegungsverhaltens, wie die Literaturbezüge zu Beginn der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ belegen und auch folgendes Zitat illustriert: „*Also ich würde schon sagen, (.) wenn sie jemand gut kennen, verhalten sie sich anders, da sind sie offener der*

Bewegung gegenüber, und (.) bei jemand Fremdes von außen, wir haben zum Beispiel auch (..) eine Frau, die/ xy (Name des Sportprogramms) heißt das, die macht so ein Sportprogramm bei uns, und da sind die Kinder ganz anders da wie zum Beispiel bei einer Turnstunde von uns. Also da können sie das auch nicht so zulassen oder kommen auch nicht so in die Rollenspiele rein“ (FF10_U3/91). Folgender Interviewausschnitt exemplifiziert ebenfalls das Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ im Hinblick auf das Explorationsverhalten von Kinder unter drei Jahren: „Und bei den Jüngeren ist man ja froh, wenn die überhaupt in die Bewegung reinkommen. Und überhaupt letztendlich mal ihre Scheu verlieren, die oft da ist und (.), ja, und auch so einen/ So einen (.) / So einen Kontakt überhaupt da zu bekommen erst mal“ (FF12_U3/158).

Im Folgenden wird die Bindungs- und Beziehungsgestaltung im Gruppenkontext der Kindertageseinrichtung beschrieben und die Tendenz der Fachkräfte zur ‚Distanz‘ im Spannungsfeld ersichtlich. Hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass in den Aussagen der Fachkräfte kaum bis gar keine konkreten Beispiele mit einem Kind oder Beschreibungen von individuell unterschiedlicher Beziehungsgestaltung vorhanden sind. Vielmehr verschwindet das einzelne Kind in einer Gruppe von vielen Kindern. So unterteilt beispielsweise Fachkraft FF04 die Kinder in zwei Gruppen. Ihre Begründung liegt darin, dass nicht alle Kinder von sich aus den Kontakt zur Fachkraft aufsuchen. „Es gibt Kinder, die kommen von selber auf einen zu, und (.) dann lernt man miteinander (.) umzugehen. (.) Dass man zusammen frühstückt, dass man die ersten Worte, die ersten Sätze miteinander spricht, (.) sich kennenlernt und Vorlieben kennenlernt, (.) das ist ganz unterschiedlich. Es gibt so Kinder, die auf einen zukommen, da ist das recht einfach“ (FF04_U3/75). „Und Kinder, die erst mal zögerlich sind, da muss man halt wirklich erst mal beobachten, beobachten, beobachten, was sind die Vorlieben, ne? (FF04_U3/76). Beobachten scheint eine zentrale Aufgabe der Fachkräfte zu sein, an welcher die Beziehungsgestaltung aufbaut. Fachkraft FF04 verknüpft die Beziehungsgestaltung mit alltäglichen Situationen und es geht darum sich kennenzulernen und zu lernen miteinander umzugehen. Nicht die affektive Interaktionsqualität wird beschrieben, sondern die kognitive Wissensebene dient dem Beziehungsaufbau. Auch Fachkraft FF14 unterscheidet zwischen zwei Gruppen von Kindern. Die unterschiedliche Beziehungsgestaltung schreibt sie dem Charakter des Kindes zu und bekräftigt dies mit der Verwendung des Adjektivs „natürlich“. Demzufolge ist der Kontakt zum Kind außerhalb des Einflusses einer Fachkraft vorgeprägt. Sie beschreibt zwei Gruppen mit folgenden Attributen: „schüchtern oder ängstlich“ einerseits und „draufgängerisch“ andererseits. Die Trennung hebt sie im abschließenden Satz ihrer Antwort nochmals hervor: „//Ja//, also, ich denke mir, es gibt ja schon eben auch schüchternere Kinder oder ängstlichere Kinder, wo auch die Eltern gar nicht sagen können, woher kommt jetzt die oder die Vorsicht. (.) Und die dann zu motivieren, das einfach zu versuchen und ihnen zu zeigen, ihnen passiert dabei nichts, wenn sie es richtig machen, wenn sie sich einfach immer mit mindestens einer Hand festhalten, dann fallen sie auch nicht herunter. Dann kann man auch an einem Arm noch hängen - ihnen das zu zeigen, das ist schon auch Thema. Es ist eher so eine (...) Charaktersache. Die Einen sind natürlich mehr Draufgänger und (..) die wiederum müssen lernen, vielleicht etwas besser die Umwelt wahrzunehmen und da ein bisschen mehr auf die Stolpersteine - im wahrsten Sinne des Wortes - zu achten. Das sind die Einen und die Anderen“ (FF14_U3/60).

Auch Fachkraft FF08 kontrastiert zwei Gruppen von Kindern zwischen „ängstlich“ und „wild“: „Und da kann man dann schon sehen, wer mal der Wilde wird (beide lachen) und wer auch nicht, ne, und eher ängstlich ist also/ Ja, das ist dann ein großer Sprung für die oft, ne, und da merkt man dann erst mal, dass doch gewisse Ängste auch bei den Kindern da sind. Ne? Mhm“

(FF08_U3/15). Die Ängstlichkeit des Kindes steht in Zusammenhang mit den jeweiligen motorischen Bewegungskompetenzen: *„merkt man auch, ist genau das/ Die, die da ängstlich sind, [...] sind dann auch im Wasser (.) eher (.) mutiger und machen und bewegen sich eben insgesamt auch besser“* (FF08_U3/30). Nach Auffassung von Fachkraft FF08 entwickeln Kinder eine Ängstlichkeit, wenn Eltern ängstlich sind und sie zu viele Einschränkungen in ihrer motorischen Entwicklung erfahren (vgl. dazu auch Kapitel 9.4). Die bisherigen Analyseergebnisse der Fachkräfte decken zum Interaktionsverhalten tendenziell den Pol der ‚Distanz‘ auf. Dabei wurde die Beschreibungen der befragten Fachkräfte zur Wechselseitigkeit der Bindungs- und Beziehungsgestaltung bzw. Kontaktaufnahme zwischen Kindern und Fachkräften näher betrachtet. TRETTER (2015, S. 31) verknüpft Beziehung und Bindung mit einer ökologischen Perspektive. Unter „Beziehungsaktion“ versteht er das interpersonelle Passungsverhältnis zwischen Kind und Bezugsperson im Sinne von „Beziehungs-Suchen“ und „Beziehungs-Geben“. „Beziehungstheoretisch formuliert liegt bei einer sicheren Bindung eine gute »Passung« vor. In dieser übergreifenden Sicht stellt sich der Mensch als ein Wesen dar, das sich in Beziehungsnetzwerken zu seiner Umwelt entwickelt“ (EBD., S. 32). Auch bei den befragten Fachkräften wird die Kontaktaufnahme wechselseitig beschrieben. In Zusammenhang mit der ermittelten Distanz der Fachkräfte basiert die Bindungs- bzw. Beziehungsgestaltung jedoch hauptsächlich auf der Rolle als Beobachtende. Die beobachtende Rolle als Fachkraft wird auch im Folgenden ersichtlich. Die Antworten von Fachkraft FF02 sind im gesamten Interview geprägt von beobachteten Situationen, durch die sie ihr Erfahrungswissen exemplifiziert. Im Gegensatz zu ihrem bisherigen Antwortverhalten, bleiben konkrete Beispiele zum Thema Bindung und Beziehung aus. Eine Erklärung könnte sein, dass für Fachkraft FF02 diese Thematik nicht beobachtbar, visuell greifbar und demzufolge beschreibbar ist. Dem folgenden Textausschnitt, scheint die reine Anwesenheit und das Geben (Macht bei Erzieher) von Rückmeldung bezüglich Erfolge (Bewertung durch Erzieher) zu genügen: *„(5) Achtung, gegenseitige Achtung. (.) Also darauf ach/ Achten wir bei uns in der Gruppe zum Beispiel, (.) ja, dass es einfach auch/ Dass Erfolge wahrgenommen werden (.) und dass Kinder, die (.) ja, (.) nicht GANZ so (.) in ihren Bewegungen schon fortgeschritten sind, in/ In den Abläufen oder so, dass sie dann auch (.) wirklich dafür gelobt werden, wenn sie das jetzt können, also dass/ Dass sie die Achtung dementsprechend kriegen, dass wir die Freude da mit denen teilen“* (FF02_U3/84). „Achtung“ ist auch ein Ruf oder Ausruf, um zur Vorsicht oder Aufmerksamkeit zu mahnen. Fachkraft FF02 setzt „Achtung“ gleich mit „Erfolge wahrnehmen“, d.h. eine Reaktion der Fachkraft auf das Beobachtbare. Die Wechselseitigkeit der Beziehung wird angedeutet und gleichzeitig getrennt. Obwohl es in dem obigen Zitat von Fachkraft FF02 um Emotionalität, nämlich Freude, geht, ist in diesem Satz mikrosprachlich eine ‚Distanz‘ erkennbar: Zeigepartikel „da“, Anonymität des Kindes „denen“ und die Verwendung des Verbs „teilen“, welches eine Trennung impliziert. Auch Fachkraft FF10 bezieht ihre Beschreibungen nicht auf die emotionale Verbindung, sondern auf die kognitive Ebene. Der Schlüssel der professionellen Begleitung von Kindern ist ihrerseits das „Kennen der Kinder“, also die kognitive Wissensebene: *„Also ich finde, man kann die Kinder auch anders dann motivieren, wenn man die Kinder kennt, also zum Beispiel auch, wenn wir draußen irgendwo auf dem Spielplatz sind und da geht es eine ganz lange Strickleiter hoch, und (.), ja, wenn man fremd ist oder die Kinder nicht kennt, weiß man auch nicht, was man dem Kind zutrauen kann, und wenn man (.) die Kinder einfach schon ein bisschen länger begleitet, (.) kann man sie dann auch mal anspornen und sagen, jetzt kletter doch mal noch ein bisschen höher oder“* (FF10_U3/109).

Als ein weiterer Aspekt der ‚Distanz‘ im Spannungsfeld wird in der die Verbindung zum Erziehungsauftrag herausgestellt und im Folgenden erläutert. Fachkraft FF11 beschreibt erzieherische Maßnahmen im Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘. Dabei stellt sie das Interaktionsverhalten der Eltern im Gegensatz zu dem der Fachkräfte als unprofessionell heraus: *„Also die Eltern trauen sich weniger, sich gegenüber ihren Kindern durchzusetzen aufgrund/ Aus Angst des Liebesentzugs ihres Kindes. Wenn ich jetzt schimpfe, oh Gott, hat mich mein Kind nicht mehr lieb. Das ist oft die Konsequenz der Eltern draus, wo ich sage, wir haben die nötige Distanz zu den Kindern, klar, haben wir auch emotionale Beziehungen, aber das ist noch mal anders wie einfach Mama und Papa, wir können sie oft anders maßregeln wie die Eltern jetzt zu Hause, weil sie einfach Angst davor haben, oh Gott, mein Kind hat mich nicht mehr lieb. Und diese Entwicklung finde ich sehr erschreckend. Mhm“* (FF11_U3/122). Als Begründung für das Vermögen den Erziehungsauftrag umsetzen zu können, führt Fachkraft FF11 an, dass Fachkräfte *„die nötige Distanz zu den Kindern“* haben. Fachkraft FF14 thematisiert dies ebenfalls und begründet den Aspekt *„Grenzen setzen“* mit einer unterschiedliche Bindungsqualität im professionellen Kontext: *„Das fällt uns aber einfacher als den Eltern natürlich, weil diese emotionale Bindung einfach auch eine andere ist, Grenzen zu setzen. Aber das machen wir und sagen den Eltern dann auch, wo wir welche Grenzen setzen oder fragen nach, ob das zu Hause genauso ist, also, stehen da einfach in einem guten Gespräch“* (FF14_U3/78). Auch Fachkraft FF12 verknüpft Beziehungsgestaltung mit dem Erziehungsauftrag in Kindertageseinrichtungen und stellt dabei eine Lenkungsdimension heraus. Das Verb *„lenken“* stammt aus dem Wortfeld *„leiten, führen, richtungsgebend bestimmen“* und weist auf eine ältere Sichtweise der Erziehung hin, in welcher nicht die Reziprozität auf der sozialen Beziehungsebene sondern eine lineare Einflussnahme von Älteren auf Jüngere im Zentrum steht. Die Einflussnahme ist jedoch nicht allumfassend, sondern scheint begrenzt zu sein (*„so ein Stück weit“*): *„(4) Ja. Zunächst mal glaub ich, dass (.) / Das mal immer wichtig ist, erst mal eine Beziehung zum Kind zu haben, ganz unabhängig (.) von allem finde ich die Beziehung zum Kind einfach total wichtig, dass man/ Dass man irgendwo eine persönliche Beziehung dazu aufgebaut hat und (.) / Und dadurch einfach auch das Kind so ein Stück weit lenken kann. Und die sollte einfach positiv sein. Positiv“* (FF12_U3/162). Fachkraft FF12 überträgt die Verantwortung für eine Beziehungsgestaltung im Allgemeinen den Fachkräften. Die Selbstverständlichkeit und Bedeutsamkeit der Beziehung zum Kind werden durch Totalisierungen *„immer wichtig“*, *„einfach total wichtig“* markiert. Die Distanz in der Beziehungsgestaltung wird durch den Satz *„Dass man irgendwo eine persönliche Beziehung dazu aufgebaut hat“* ersichtlich; die Verwendung des anonymen Personalpronomen *„man“*, die Bezugsgröße wird durch das Adverb *„dazu“* hergestellt. Die Beziehungsgestaltung vollzieht sich *„irgendwo“*, das heißt *„irgendwie“*.

Im Hinblick des Spannungsfeldes zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ weist die mikrosprachliche Feinanalyse der Textabschnitte auf eine Distanz zwischen vielen befragten Fachkräften und den Kindern in der Beziehungsgestaltung hin. Beschreibungen von emotionaler Beteiligung bleiben weitestgehend aus. Es sind zahlreiche Pausen zu Beginn der Antworten vorzufinden, die ein Indiz für die Brisanz der Thematik ist. Die Begriffe Bindung oder Beziehung werden in ihrer Verwendung wiederum relativiert (*„vernünftig“* FF02_U3/82, *„eine gewisse“* FF05_U3/41). Als weitere Belege sind die Verwendungen der distanzierten Lokalisierung *„irgendwo“* (FF12_U3/162), dem Personalpronomen *„man“* (FF04_U3, FF07_U3, FF10_U3, FF12_U3, FF14_U3), der Abstraktion des Inhaltes auf die Berufsgruppe frühpädagogischer Fachkräfte (FF02_U3) und dem Aufgehen des individuellen Kindes in der Gruppe

(FF02_U3/82, FF04_U3/82, FF10_U3, FF12_U3, FF14_U3). Beispiele konkreter Interaktionen fehlen meist und als Aufgaben einer Fachkraft wird immer wieder auf die reine Präsenz¹⁹⁰ und Beobachtung hingewiesen. Im Gegensatz zu den befragten Lehrpersonen, bringen die Fachkräfte keine fachlichen Begründungszusammenhänge für die Beziehungsgestaltung, beispielsweise aus der Bindungsforschung, an. Aufgrund der folgenden Auflistung wird ein Bezug zum Kapitel 9.4 deutlich, in welchem die erhöhte Unfallgefahr von Kindern in den ersten Lebensjahren beschrieben wurde: „draufgängerisch“ (FF02_U3/82), „das Kind so ein Stück weit lenken kann“ (FF12_U3/162) und das Wortfeld von Fachkraft FF14_U3 „Vorsicht, passiert dabei nichts, festhalten, herunterfallen, Stolpersteine, achten“. Die Aussagen der befragten Fachkräfte zum Interaktionsverhalten stellen ein Dilemma zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ heraus. Dieses Dilemma gründet einerseits auf dem Bindungs- und Beziehungsbedürfnis der Kleinstkinder und andererseits auf dem Professionalitätsaspekt der Fachkräfte.

Lehrende an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten

Die befragten Lehrenden untermauern die Bindungs- und Beziehungsgestaltung als zentral für die Entwicklung des Kindes, insbesondere für die vorsprachliche Zeitspanne und konkretisieren diese als wichtige Aufgabe der Fachkräfte. Die Lehrpersonen greifen in ihren Erläuterungen die fachlichen Bezüge zwischen Bindung und Exploration, sowie dem Pflegebedarf der Kinder in den ersten drei Lebensjahren auf. Die Analyseergebnisse decken ebenfalls das Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ auf, als Tendenz ist in den Aussagen der Pol zur ‚Nähe‘ zu nennen.

Lehrperson FSCHL5 weist auf die Notwendigkeit von Fachwissen und Empathie der Fachkraft hin, um eine Bindungs- und Beziehungsgestaltung zu fördern und methodisch zu unterstützen: „Im/ Im U3-Bereich, also der (.) Kernbegriff ist für mich natürlich Bindung, dass diese Person Bindung aufbauen kann und dafür auch Methoden zur Hand hat, wie sie das dann tut, und der zweite Bereich, der für mich ganz wichtig ist, ist Feinfühligkeit, dass sie mitbekommt, was eben U3-Kinder beschäftigt, was sind die Themen, womit sie sie beschäftigt und/ Weil sie sich sprachlich einfach ja noch nicht so gut ausdrücken können, ist da so eine ganz genau Beobachtungsgabe sehr, sehr wichtig und das in Erfahrung zu bringen [...] ein weiterer Bereich, dass ihr bewusst ist, wie wichtig zum Beispiel dieser Pflege-, Wickelbereich ist für Beziehungsgestaltung und für/ Auch für Sprachförderung, also dass ihr die Bedeutung dieser Alltagssituationen FÜR Entwicklung von U3-Kindern bewusst ist“ (FSCHL5_U3/18). Lehrperson FSCHL5 strukturiert ihre Antwort in Kompetenzbereiche der Fachkraft und verknüpft diese mit der Bindungs- und Beziehungsgestaltung. Sie misst der Beobachtung aufseiten der Fachkräfte eine wichtige Komponente des Beziehungsaufbaus bei, insbesondere für die vorsprachliche Zeitspanne und vereint diese mit der Kompetenz der Feinfühligkeit. Zu Beginn des Interviewausschnitts setzt sie voraus, dass die Fachkraft auch Bindung aufbauen kann. In der Schlussfolgerung ist das nicht als selbstverständlich vorauszusetzen. Lehrperson FSCHL5 untermauert im Verlauf des Interviews nochmal den Bedarf sozialer Fertigkeiten von frühpädagogischen Fachkräften, die sie auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kleinstkindern zurückführt: „Also zentral ist sicher der/ Der Entwicklungsunterschied, dass andere Bedürfnisse da sind von/ Für/ Von Null- bis Dreijähri-

¹⁹⁰ Vgl. dazu auch Kapitel 9.4.

gen im Vergleich zu Drei- bis Sechsjährigen und dass sie/ Dass diesen Bedürfnissen einfach im Alltag Rechnung getragen werden muss, dass andere soziale Kompetenzen erwartet wer/ Oder nötig sind, um mit ihnen in Kontakt zu kommen, die Älteren müssen/ Sind einfach eher schon in Gruppe eingebunden und mit Gruppe wird eher gearbeitet, während im U3-Bereich schon mit anderen Kindern gearbeitet wird, aber die Gruppe noch einen zentralen Stellenwert hat“ (FSCHL5_U3/32). Lehrperson FSCHL5 betont eine unterschiedliche Interaktionsgestaltung im ‚U3‘-Bereich, die mehr das einzelne Kind und weniger die Gesamtgruppe im Fokus hat.

Lehrperson FSCHL2 stellt als Aufgabe von Fachkräften eine *„sehr, sehr intensive Begleitung“* der Kinder in den ersten drei Lebensjahren heraus, insbesondere von Kindern im ersten Lebensjahr. Das Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ expliziert Lehrperson FSCHL2 folgendermaßen: In der Begleitung sollte die Fachkraft wenig bis keine Vorgaben machen und demnach sollte sie insgesamt sehr wenig invasiv und agitatorisch sein. Als Grundlage für die gemeinsame Interaktion dient die Beobachtung der Fachkraft. Dennoch sollte die Fachkraft nicht passiv sein, sondern einen kindzentrierten Blick einnehmen und mitmachen (*„spielen“, „mitspielen“, „anspielen“, „mitspielen“*): *„Die sollte so aussehen, dass also die Fachkraft das Kind also sehr, sehr intensiv begleitet, dem Kind WENIG, wenig beziehungsweise gar nichts also so vorgibt, sondern, ja, mit dem Kind vielleicht gemei/ Also erst mal Beobachtung natürlich, das Zweite ist, mit dem Kind gemeinsam Aktivitäten vielleicht spielen, mitspielen, anspielen, mitspielen, verSPRACHlichen, was das Kind tut, (.) neugierige Fragen so stellen, (..) so Wie-Fragen, aber das ist dann schon bei Zwei-, Dreijährigen eher so, bei den ganz Kleinen einfach nur begleitend dabei sein, mittun, (.) Nähe zeigen, Sicherheit geben durch Nähe, aber auch Freiraum. Unbedingt eben (lachen) auch Freiraum geben, (..) ja“* (FSCHL2_U3/14). Die Beziehungsgestaltung mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren unterscheidet Lehrperson FSCHL2 zwischen den *„ganz Kleinen“* und den Zwei- und Dreijährigen. Bei den Null- und Einjährigen steht die Begleitung bzw. das *„Mittun“* im Vordergrund. Im obigen Textausschnitt macht Lehrperson FSCHL2 ein Spannungsfeld auf, in dem die Fachkraft einerseits Sicherheit durch Nähe zeigt (mittelbar aktiv) und auch gibt (unmittelbar aktiv) und andererseits einen Freiraum gibt (unmittelbar aktiv). Nach WEYER (2013, S. 105) werden die Begriffe der Bindung und Beziehung für die Altersspanne von null bis drei Jahren eng miteinander verknüpft: *„Die nahe Beziehung zu einer vertrauten Person, die dem Kind helfen kann, sich sicher zu fühlen, und die es in einer aufwühlenden Situation durch Beruhigen unterstützt, wird Bindung genannt“*. Die sichere Bindung des Kindes zur Bezugsperson sorgt dafür, dass es sich bei anscheinend gefährlichen Situationen Nähe sucht und im Rahmen der Exploration der Umwelt in Distanz geht (vgl. u. a. PLATH & HASSELHORN, 2012, S. 143). Das Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ steht folglich in Verbindung mit dem motorischen Explorationsverhalten des Kindes. ZIMMER (2014a, S. 143) stellt vielfältige Bewegungsgelegenheiten in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren als bedeutsam heraus und betont das eigenaktive Explorieren der Kinder: *„Eine abwartende, gewährende Haltung des Erwachsenen ist nicht mit desinteressiertem, unbeteiligtem Gewährenlassen zu verwechseln. Es gilt, die Eigenaktivität des Kindes zu unterstützen, seinem Bedürfnis nach Selbstständigkeit Raum zu geben“*. Das heben auch PLATH und HASSELHORN (2012, S. 143) hervor: *„Bezugsperson und Kind werden in einem System gedacht, in dem die gegenseitige Bindung beider Partner aneinander für eine optimale räumliche Distanz sorgt, in der das Kind nicht gefährdet ist“*. In dem Zitat wird deutlich, dass Bindung nicht einseitig sondern wechselseitig beschrieben wird und die Aufrechterhaltung der Beziehung eine gemeinsame Verantwortung beider Beziehungspartner beinhaltet. Lehr-

person FSCHL2 fügt dem synthetischen Konzept eine emotionale Ebene zu: „so eine warme, emotionale Zuwendung mit Freiraum“.¹⁹¹ Die Relevanz der Anpassung des Interaktionsverhaltens der Bezugspersonen an die Bindungs- und Autonomieentwicklung des Kindes wird auch in der Gruppendiskussion thematisiert: „Also die Bindungsentwicklung, ja, wie früher in den ersten/ Urvertrauen im ersten Lebensjahr ist das nicht/ Ja, das ist nicht die ganze Zeit das zentrale Thema per se, sondern da gibt es schon relativ am Ende Überschneidungen mit dem Thema Autonomieentwicklung, logischerweise, weil die auf die Füße kommen, und es trägt sich aber WEITER. Also das erste Anderthalbjahr ist eigentlich total bindungsrelevant. Ja, da ist es immer noch ein ganz zentrales Thema“ (FSCHL7_GRP/27). Lehrperson FSCHL7 thematisiert die Veränderung im Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ in Bezug auf die Bindungs- und Autonomiebedürfnisse der Kinder. Die Autonomieentwicklung verknüpft sie mit dem Zeitpunkt des Laufens in der motorischen Entwicklung, obgleich die Bindungsbedürfnisse noch präsent bleiben. Demzufolge gibt es eine Zeitspanne, in der die Autonomiebedürfnisse des Kindes größer werden, obgleich die Bindungsbedürfnisse relevant bleiben. Lehrperson FSCHL7 beschreibt folglich eine Veränderung in der Bindungs- und Beziehungsgestaltung, die den jeweiligen Entwicklungsschritten der Kleinstkinder, entsprechen sollte. Auch SCHÄFER (2005, S. 41) thematisiert die Autonomieentwicklung und beschreibt, dass bereits Säuglinge eine „Distanzierungsarbeit“ auf der Beziehungsebene leisten: „Mit der Distanz wird [...] der Eigentätigkeit des Kindes der Raum gegeben, in dem es seine Möglichkeiten und Fähigkeiten entfalten kann“ und folglich eine immer größere Autonomie des Kindes ermöglicht wird. AHNERT und GAPPA (2008, S. 79) beschreiben das Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ in der professionellen Beziehungsgestaltung folgendermaßen:

„In dem Maße, wie das Verhalten des Kindes komplexer und auch unabhängiger von der Bindungsperson wird, benötigt es Betreuungspersonen, die seine Aktivitäten begleitend assistieren und vor allem seine Exploration unterstützen, die aus neugierigem Entdecken und Erkunden besteht. Kinder haben eben nicht nur Bedürfnisse nach Sicherheit und Zuwendung, sondern auch einen unstillbaren Drang nach Exploration und spielendem Lernen“.

Demzufolge basiert das Bindungsverhalten von Kleinkind und Bezugsperson nicht allein auf einem Bedürfnis nach Nähe, „sondern auf einem balancierten System von Neugier und Vorsicht, das Exploration ermöglicht, aber Gefahren meidet“ (HECKHAUSEN & HECKHAUSEN, 2010, S. 438). Das Explorationsverhalten der Kinder und folglich die explorative Bedeutungsdimension von Bewegung (vgl. Kapitel 3) nehmen in den Aussagen der Erzählpersonen einen hohen Stellenwert ein. HECKHAUSEN und HECKHAUSEN (2010, S. 438) betonen für die Entwicklung einer Handlungskompetenz des Kindes, eine allmähliche „Erweiterung von Mobilität und damit Autonomie im Zuge der motorischen und kommunikativen Entwicklung des Kleinkindes, die mit dem Ende des ersten Lebensjahres eigenständige Rückzüge und visuelle oder auditive Rückversicherungen möglich macht“.

¹⁹¹ FRIED (2008, S. 145) postuliert die emotionale Beziehung als eine Qualitätsdimension der Fachkraft-Kind-Interaktion auf der Basis seiner Pilotstudie zum Bildungsbereich Sprache.

Im Hinblick des Spannungsfeldes zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ weist die mikrosprachliche Feinanalyse der Textabschnitte der befragten Lehrpersonen auf die Tendenz zur ‚Nähe‘ in der Fachkraft-Kind-Beziehungsgestaltung hin („*sehr, sehr intensiv, „Nähe zeigen, Sicherheit geben durch Nähe“*“ (FSCHL2_U3/14); „*Feinfühligkeit*“ (FSCHL5_U3/18); „*Urvertrauen*“ (FSCHL7_GRUPPE/27)). Die Verantwortung des Beziehungsaufbaus liegt in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren aufseiten der Fachkraft, obgleich die Bindung und Beziehung wechselseitig eingegangen wird. Das in Kapitel 2.1 dargestellte Verständnis von Bildung, Betreuung und Erziehung als ein interpersonelles und soziales Geschehen, welches eine soziale Beziehung und reziproke Interaktion einschließt, lässt sich bei den befragten Lehrpersonen feststellen. Eine Beobachtungskompetenz wird für das Erkennen der Bedürfnisse der Kinder und für ein responsives Antwortverhalten vorausgesetzt. Insgesamt wird deutlich, dass die befragten Lehrpersonen aus der eigenen Perspektive sprechen und teilweise die Position der Expertin für die frühe Kindheit verlassen, da sie sich nicht auf validierte Forschungen beziehen können („*also der (.) Kernbegriff ist für mich natürlich Bindung [...] und der zweite Bereich, der für mich ganz wichtig ist, ist Feinfühligkeit*“ (FSCHL5_U3/18), für Lehrperson HSCHL5 ist dies bereits in der Analyse eingeflochten).

9.5.2 Das Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘

Der Rollenkonflikt von frühpädagogischen Fachkräften zwischen ‚Mutter‘ und ‚Fachkraft‘ wird insbesondere im eruierten Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘ ersichtlich. Als zentrale Aspekte diesbezüglich werden

a) die Pflegesituationen und

b) die Körperlichkeit des Kindes bzw. ein körperlicher Kontakt

in den Interviewanalysen eruiert, die ebenfalls mit der Bindungs- und Beziehungsgestaltung korrespondieren. Aufgrund der beiden Aspekte erhält die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind eine intime Komponente. Dabei weisen die Analyseergebnisse der beiden Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende) eine unterschiedliche Akzentuierung im Rahmen des ermittelten Spannungsfeldes zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘ auf und daher wird in der folgenden Ergebnisdarstellung immer blockweise zwischen den befragten Fachkräften und Lehrenden unterschieden.

a) Die Pflegesituationen im Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘

Die befragten Erzählpersonen stellen ein erweitertes Aufgabenprofil in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren heraus.¹⁹² Dieses bezieht sich auf pflegerische Tätigkeiten. In den Aussagen der Erzählpersonen werden hierzu häufig Wickelsituationen thematisiert. Zu den Pflegesituationen wird in den Analyseergebnissen ein Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘ im Kontext der Kindertageseinrichtung eruiert.

Frühpädagogische Fachkräfte

¹⁹² Vgl. dazu auch Kapitel 7.

Die Analyseergebnisse der befragten Fachkräfte stellen zu den Pflegesituationen der Kleinstkinder große Veränderungen im Alltag der Kindertageseinrichtungen heraus. Insbesondere aufgrund der Wickelsituationen mit Kindern unter drei Jahren erhält die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind eine intime Komponente aus Sicht der Befragten. Die Pflegetätigkeiten stehen in Verbindung mit der Bindungs- und Beziehungsgestaltung in der Fachkraft-Kind-Dyade. Hierfür setzen die meisten der befragten Fachkräften das Bekannt sein aus Sicht des Kindes heraus.

Durch die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren verändert sich der Alltag elementar, wie folgende Fachkraft erläutert: *„Ja, da beobachte ich, dass das natürlich arbeitsintensiv ist, dass man (.) DA schon mal auch andere Angebote machen muss, dass man intensiver auf die Kinder eingehen muss, (4) dass (.), ja. Das ist natürlich auch/ Die Wickelsituation findet auch noch statt, ne? Also die ganzen seni/ Sanitären Geschichten, (.) es ist eine, ja, in/ Unterm Strich einfach nur, es ist erst mal arbeitsintensiver. Es ist eine andere Arbeit“* (FF06_U3/52). Die Zuschreibung des Adjektivs *„arbeitsintensiver“*, weist auf eine Mehrbelastung hin. Fachkraft FF06 verknüpft die Arbeit mit der Altersspanne von Kindern unter drei Jahren im Interviewverlauf unter anderem mit Wickelsituationen, die den Fluss im Alltag unterbrechen und stören. Des Weiteren thematisiert sie andere Entwicklungsthemen von Kleinstkindern und demzufolge den Bedarf einer Anpassung von bewegungsspezifischen Angeboten, als auch einen Ausgleich zwischen den Bedarfen der *„Jüngeren“* und den *„Älteren“*. Auch Fachkraft FF10 bezieht das erweiterte Aufgabenprofil der Fachkraft mitunter auf Pflegesituationen: *„Ja, (..) dass die Arbeit mit Kindern von Null bis Drei eher auf das Pflegerische basiert manchmal, also Wickeln, Essen geben, Unterstützung im Alltag, und mit den Großen kann man schon richtig Angebote machen und“* (FF10_U3/44). Aufgrund der Wickelsituationen mit Kindern unter drei Jahren erhält die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind eine intime Komponente aus Sicht der Befragten, wie folgendes Zitat verdeutlicht: *„Was ich wichtig finde bei Kindern unter Drei, dass man wirklich Bezugspersonen hat, die täglich da sind oder fest in der Gruppe sind, dass die auch nur die Kinder wickeln, das finde ich ganz wichtig, weil das einfach der Intimbereich ist, das ist was, das sollte nicht für jeden zugänglich sein, und das vermitteln wir auch“* (FF10_U3/68). Fachkraft FF10 beschreibt nicht die emotionale Verbindung zwischen Fachkraft und Kind, sondern setzte die kognitive Ebene *„kennen“* voraus. Wie Fachkraft FF10 setzt auch Fachkraft FF05 das Bekannt sein der Fachkraft voraus und trennt das Wahrnehmen von Wickelsituation von für das Kind fremden Personen: *„Was mir jetzt auch spontan einfällt, ist, dass zum Beispiel das, wenn neue Kollegen reinkommen, dass diese Wickelsituation (.) nicht direkt den (.) Kin/ Den Kindern das nicht direkt die/ Die neuen Erzieher das machen, sondern dass (.) / Dass die Kinder die neuen Personen erst mal kennenlernen (.), weil, (.) ich glaube, für das Kind ist das nicht so toll (lachen), wenn die dann auf einmal da jemanden haben, huhu, ich wickel dich jetzt, und die kennen/ Die kennen die Person überhaupt nicht“* (FF05_U3/43). Fachkraft FF05 unterscheidet die Beziehungsgestaltung in Bezug auf das Alter der Kinder und hebt deren Bedeutung für Kinder unter drei Jahren aufgrund der Wickelsituation und die damit verbundene Intimität hervor: *„Weil, ich sage mal, die/ Gerade die Beziehung von unter Dreijährigen und dem Erzieher ist ja ganz intensiv und sehr/ Sehr intim auch allein durch die/ Dadurch, dass die Kinder noch gewickelt werden. (..) Und deshalb sollte einfach das (.) / Die Beziehung (..) hier wirklich eine/ Eine harmonische, intime Vertrauensbasis, ja, kann man so sagen. (lachen)“* (FF05_U3/41). Die mikrosprachliche Feinanalyse deckt eine Unsicherheit der Fachkraft FF05 zu der Thematik der Intimität auf, welche aufgrund der vielen Satzabbrüche bereits angedeutet und insbesondere

im letzten Satz deutlich wird: Betonung des Inhaltes („*hier wirklich*“), dem metareflexiven Einsatz („*ja, kann man so sagen*“) und dem Lachen, welches ein Indiz für eine Spannungsentladung ist.

Die meisten befragten Fachkräfte beschreiben die Pflege Tätigkeiten nicht als Möglichkeit des Beziehungsaufbaus, sondern setzen einen bekannten Kontakt voraus um beispielsweise Wickelsituationen durchzuführen. Als Ausnahme ist Fachkraft FF11 zu nennen, die Pflegesituationen ausführlicher beschreibt. Sie beschreibt die Wickelsituation als bedeutsame „*Eins-zu-Eins-Situation*“ zwischen Fachkraft und Kind, die ansonsten im Alltag eher selten ist. Auch sie grenzt die pflegerischen Tätigkeiten in Bezug auf die Arbeit unter drei Jahren ein: „*[Ja], ist ein engerer, intensiverer Kontakt, gerade was das Trösten anbelangt, wenn sie weinen, wenn man sie noch füttern muss, die Pflegesituation spielt bei uns im Krippenbereich eine ganz große Rolle, da hat man immer einen intensiven Körperkontakt zum Kind, eine Eins-zu-Eins-Situation, wenn man das Kind auch wickelt, mal streichelt, man macht ihm eine neue Windel, man best/ Man stillt da sein Grundbedürfnis, einfach jetzt sauber zu werden, man kann mal ein Lied mit ihm singen, man kann seinen Bauch kitzeln, man kann mal Quatsch machen und hat wirklich die Zeit mit dem Kind allein. Das hat man im Kindergarten sehr selten mal, eine Eins-zu-Eins-Situation, weil es einfach personell auch nicht geht. Genau*“ (FF11_U3/54). Fachkraft FF11 beschreibt einen engen und intensiven Kontakt mit Kleinstkindern, welcher durch Pflegesituationen und einen intensiven Körperkontakt aufgrund von Wickelsituationen zustande kommt. Aufgrund dieser Tätigkeiten wird die Tendenz zum Spannungsfeld Richtung ‚Nähe‘ vorausgesetzt. Obwohl die Pflegesituationen einen bedeutsamen Aspekt im Betreuungsalltag darstellen und in der Literatur der frühen Kindheit eine Verbindung zur Bindungs- und Beziehungsgestaltung hergestellt wird (vgl. u. a. LORBER & HANF, 2013; SEITZ & THIM, 2012; WEYER, 2013, S. 106), thematisieren die befragten Fachkräfte diese meist nur beiläufig. Auch wird im Rahmen der mikrosprachlichen Feinanalyse in diesem Zusammenhang eine Distanz zwischen den befragten Fachkräften und den Kindern ersichtlich. Allen gemeinsam ist, dass sie das anonymisierte Personalpronomen „*man*“ verwenden und somit die Pflegesituationen allgemein im Kollektiv der Fachkräfte beschreiben. Das kann als Indiz für den Rollenkonflikt zwischen der ‚Mutterrolle‘ und ‚Frühpädagogischen Fachkraft‘ herangezogen werden.

Lehrende an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten

Die befragten Lehrpersonen nehmen ebenfalls Pflegesituationen in das Aufgabenprofil von Fachkräften für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren auf und thematisieren dabei das Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘. Die Erzählpersonen verknüpfen Pflegesituationen, insbesondere Wickelsituationen und dem körperlichen Kontakt mit dem Kind in diesen, mit der Beziehungsgestaltung und dem Beziehungsaufbau zwischen Fachkraft und Kind und setzen dies in einen professionellen Kontext.

Lehrperson FSCHL5 beschreibt Pflegesituationen als bildungsrelevante „*Alltagssituationen*“ und verknüpft diese sowohl mit der Beziehungsgestaltung als auch der Entwicklung der Kinder: „*Ein weiterer Bereich, dass ihr [der Fachkraft, Anm. d. Verf.] bewusst ist, wie wichtig zum Beispiel dieser Pflege-, Wickelbereich ist für Beziehungsgestaltung und für/ Auch für Sprachförderung, also dass ihr die Bedeutung dieser Alltagssituationen FÜR Entwicklung von U3-Kindern bewusst ist*“ (FSCHL5_U3/18). Lehrperson FSCHL5 betont ein Bewusstsein aufseiten der Fachkräfte, damit diese die Bildungsrelevanz von Pflegesituationen auch wahrnehmen und umsetzen. Die Verbindung von Pflegesituationen und einer professionell gestalteten Beziehung

zwischen Fachkraft und Kind nennen LORBER und HANF (2013, S. 116) eine „Beziehungsvolle Pflege“. Sie betonen, dass sich die Fachkraft in Pflegehandlungen wie dem Wickeln oder Füttern an den individuellen Bedürfnissen des Kindes orientiert:

„Die Erzieherin widmet dem Kind ihre ungeteilte Aufmerksamkeit, reagiert auf seine Signale und antwortet ihm mit achtsamen Worten und Taten. Je nach Alter und entsprechend seinen Möglichkeiten wird das Kind in die Pflegehandlung miteinbezogen und damit nicht zum Objekt der Handlung“

(EBD., S. 116). Pflegesituationen eignen sich zudem besonders gut als pädagogische Situationen, da diese eine Eins-zu-Eins-Interaktion zwischen Fachkraft und Kind aufweisen (vgl. WEYER, 2013, S. 106). SEITZ und THIM (2012, S. 201) erweitern den Beziehungsaufbau in Pflegesituationen ebenfalls um eine individuelle Bildungsbegleitung der Kleinstkinder: „Sie [1:1 Situationen, Anm. d. Verf.] bieten beispielsweise die Möglichkeit, Anregungen für das motorische Handeln mit einem therapeutischen Ziel zu verbinden oder Elemente aus der sensomotorischen Wahrnehmungsförderung einzubinden“. Somit verknüpfen die Autorinnen das auf die Bewegung der Kinder ausgerichtete Handeln der Fachkräfte mit Pflegesituationen im Alltag. Auch Lehrperson FSCHL2 stellt die Eins-zu-eins-Situationen beim Wickeln als bedeutsam heraus. Sie erachtet das Wickeln als zentrale ‚Körperarbeit‘ mit dem Kind. Dabei muss die Fachkraft *„abschalten können, um totale Zuwendung geben zu können“*. Die Verantwortung zur Professionalität liegt somit aufseiten der Fachkraft. Die Beziehungsebene beschreibt sie, wie zuvor in den Erläuterungen zum Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘, indem sie eine emotionale Nähe mit Freiraum definiert: *„Ja, so eine warme, emotionale Zuwendung mit Freiraum, aber auch eben mit, ja, diese sprachliche Begleitung für die Sprachentwicklung, körperlich in/ In Zeiten des Wickelns zum Beispiel, diese/ Dann auch abschalten zu können und die totale Zuwendung auch dem Kind geben zu können in dieser Zeit, (.) mit dem Kind da eben auch zu spielen, am Körper zu spielen, dabei zu sein, es Körperlichkeit auch spüren zu lassen. (.) Mhm, so in diese Richtung, ja“* (FSCHL2_U3/14). Wie zuvor Lehrperson FSCHL5 verbindet auch Lehrperson FSCHL2 die Unterstützung der Sprachentwicklung von Kleinstkindern mit Wickelsituationen, die einen körperlichen Zugang beinhalten. Die Ausführungen zur Wickelsituation beendet sie mit einem metareflexiven Einschub, indem sie zuerst den Inhalt relativiert (*„so in diese Richtung“*) und anschließend bestätigt. Dabei werden das Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘ und das Fehlen einer wissenschaftlich fundierten Theorie zur Bindungs- und Beziehungsgestaltung sichtbar.

Lehrperson FSCHL3 thematisiert in diesem Zusammenhang den zeitlichen Faktor von Wickelsituationen und dem aktuellen Fachkraft-Kind-Schlüssel in Kindertageseinrichtungen. Dabei stellt sie das in der Literatur erwünschte Verhalten im Alltag als problematisch herausgestellt wird: *„Aber wenn ich jetzt zu zweit bin, mit 15 Kindern und ich habe eine Wickelphase, dann bin ich erst einmal eine halbe Stündchen unterwegs mit denen, weil ich soll ja individuell wickeln. Ich soll ja ein Spielchen machen //ich muss diese Wink// so das ist eine halbe bis dreiviertel Stunde bis ich meine 10 Kinder durchgewickelt habe“* (FSCHL3_0-6/165). Lehrperson FSCHL3 spricht aus der Perspektive einer Fachkraft. In dem Zitatausschnitt wird eine Distanz zu den Kindern deutlich und es wird eher eine funktionale Herangehensweise an Wickelsituationen thematisiert (*„Wickelphase“*, *„durchgewickelt habe“*).

Lehrperson HSCHL1 unterscheidet zwischen funktionalen und beziehungsorientierten Pflegesituationen und deckt das Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘ in

Verbindung zu dem Konzept der „Beziehungsvollen Pflege“ von LORBER und HANF (2013, S. 116) auf: „(.) Natürlich ist auch klar, dass der pflegerische Aufwand im U3-Bereich größer ist als im Ü3-Bereich und spannend ist ja auch aus einer motologischen Perspektive, wie kann man Pflegesituationen beziehungsorientiert gestalten und nicht funktional, also wie kann man sozusagen die Körperlichkeit auch da einfließen lassen, was natürlich sehr sensibel ist, vollkommen klar, da geht's auch um ein Spüren von Grenzen, ein Spüren der leiblichen Integrität, aber man kann natürlich da auch wunderbar Beziehungen herstellen, wenn die Räume da sind, um zum Beispiel Wickelsituationen oder so/ (.) Ja, einfach als Beziehungsaufbaumöglichkeit begreift. So. (.)“ (HSCHL1_U3/27). Die Zuschreibung „spannend“ führt bereits zu Beginn des Zitats in das Spannungsfeld ein. Die ‚private Intimität‘ erläutert Lehrperson HSCHL1 in Bezug auf die „leibliche Integrität“ des Kindes. Die Grenzen diesbezüglich nehmen Fachkräfte körperlich wahr („Spüren von Grenzen). Auch wenn nach Auffassung von Lehrperson HSCHL1 Pflegesituationen Möglichkeiten des Beziehungsaufbaus mitbringen, führt sie diese nicht im Detail aus. Insbesondere bei dem Aufgreifen von Wickelsituationen, welche die größte Intimität des Kindes einschließen, setzt Lehrperson HSCHL1 strukturelle Rahmenbedingungen voraus und beendet die Antwort abrupt.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die befragten Lehrenden das Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘ zwar thematisieren, aber die Professionalität nicht konkretisieren. In der Konsequenz kann vermutet werden, dass sich das Spannungsfeld nicht auflösen lässt.

b) *Die Körperlichkeit des Kindes bzw. Körperkontakt im Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘*

Wie bereits in den Ausführungen zu den Pflegesituationen herausgestellt wurde, beinhaltet die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren auch körperlichen Kontakt.¹⁹³ Insbesondere die Analyseergebnisse der befragten Lehrenden stellen die Bedeutsamkeit der Körperlichkeit des Kindes bzw. einen Körperkontakt zwischen Fachkraft und Kind heraus. Ein körperlicher Kontakt wird auch in der aktuellen Literatur zur außerfamiliären Betreuung von Kleinstkindern thematisiert (vgl. u. a. LORBER & HANF, 2013, S. 121). In der Fachliteratur zur Säuglings- und Kleinkindforschung trifft man die Bedeutsamkeit des Körperkontakts für die Kontaktaufnahme an und dieser wird als Beginn und Möglichkeit einer Beziehungsaufnahme begriffen (vgl. u. a. FRÖHLICH, 1989; LORBER & HANF, 2013, S. 121; MONTAGU, 2012; PAPOUŠEK, SCHIECHE & WURMSER, 2004). SHERBORNE und DIRJACK (1998, S. 70) legen den Fokus in bewegungspädagogischen Settings auf die beziehungsstiftende Komponente für Kinder und konkludieren: „Körperkontakt und Nähe sind von wesentlicher Bedeutung für das sich entwickelnde Baby“. Kleinstkinder müssen spüren und fühlen, da sich zu Beginn des Lebens viele Gehirnstrukturen über Berührungserfahrungen entwickeln.¹⁹⁴ SHERBORNE und DIRJACK (1998) heben in ihren Ausführungen zur Entwicklung der Körperwahrnehmung von Kleinstkindern

¹⁹³ Die Bedeutsamkeit der Körperlichkeit des Kindes wurde auch in der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ (Kapitel 9.1) ermittelt.

¹⁹⁴ Vergleiche dazu die Literaturbezüge in Kapitel 9.2.2, in denen die motorische in Verbindung mit der kognitiven Entwicklung des Kleinstkindes erläutert wird.

zwar die Eltern-Kind-Interaktion hervor, schließen jedoch auch andere Bezugspersonen, wie beispielsweise Fachkräfte, mit ein. Die Analyseergebnisse zur Körperlichkeit des Kindes bzw. Körperkontakt basieren auf dem Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘. Hierbei wird ein Rollenkonflikt zu der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ aufgedeckt, der auf intimen Aspekten in Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften gründet.

Frühpädagogische Fachkräfte

Die Körperlichkeit, bzw. der körperliche Kontakt mit dem Kind deckt in den Analyseergebnissen eine individuell unterschiedliche und subjektive Akzentuierung der befragten Fachkräfte auf. Auffallend ist jedoch, dass im Gegensatz zu den Wickelsituationen in denen die Körperlichkeit selbstverständlich eingeschlossen ist, selten der körperliche Bezug in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren explizit versprochen wird. Das kann als Indiz für eine Tabuisierung bzw. Problematik dieser Thematik herangezogen werden.

Im folgenden Interviewausschnitt kollidieren die zwei zentralen Motive ‚Mutterrolle‘ und ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ ganz deutlich. Bindung und das Küssen des Kindes schreibt Fachkraft FF10 den Eltern zu und grenzt diese deutlich von der Aufgabe einer frühpädagogischen Fachkraft ab. Mit dem Fokus auf den Tagesablauf macht Fachkraft FF10 auf die Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ aufmerksam und verdeutlicht, dass manche Kinder sehr viel Zeit in der außerfamiliären Betreuung verbringen (Thematisierungsregel Zeit): „(37) Also Bindung finde ich eigentlich/ (.) Man muss halt schon noch erkennen, dass wir auch die Erzieher sind. (.) Wir haben teilweise die Kinder bis zu acht Stunden am Tag, und da gibt es halt auch manche Erzieher, sage ich mal, die die Kleinen dann küssen oder sonst irgendwas machen, wo ich ja ganz klar sage, das ist nicht meine Aufgabe, ich bin ja noch die Erzieherin und nicht die Mutter von dem Kind. (.) Das, finde ich, ist schon also ein Schritt zur Grenzüberschreitung, wo man drauf achten sollte“ (FF10_U3/86). Als ein Ausdruck von Bindung und eine Aufgabe der Mutter benennt Fachkraft FF10 das Küssen des Kindes. Den Ausführungen entsprechend, bekommen Kinder unter drei Jahren acht Stunden keinen Kuss und Eltern umrahmen die außerfamiliäre Betreuung mit einem morgendlichen ‚Abschiedskuss‘ und einem abendlichen ‚Wiederaufnahme-Kuss‘. Dabei betont Fachkraft FF10 die Grenze zur Intimität des Kindes, welche eine Fachkraft zu beachten und einzuhalten hat. Ein persönliches Involvement und eine Unsicherheit von Fachkraft FF10 zu dieser Thematik macht die lange Pause zu Beginn der Antwort und der Wechsel der Personalpronomen deutlich. Wie im Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ (Kapitel 9.5.1) aufgrund der mikrosprachliche Feinanalyse der befragten Fachkräfte deutlich belegt wird, tendiert die Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind zum Pol der ‚Distanz‘. Auch im Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘ ist diese Tendenz einer distanzierten Beziehungsgestaltung erkennbar. Dies wird auch dadurch untermauert, dass es in den gesamten Interviews der befragten Fachkräfte kaum Textpassagen gibt, die neben der oft genannten Wickelsituation auf einen körperlichen Kontakt eingehen. Als Ausnahme sind Fachkraft FF04 und Fachkraft FF08 anzuführen. Nach der Aussage von Fachkraft FF08 fordern Kleinstkinder den Körperkontakt ein, wobei vorab eine Vertrauensbasis zwischen Kind und Fachkraft geschaffen wird: „Also erst soll wirklich ein Vertrauen zu der Erzieherin aufgebaut werden, ehe dieses ganze Körperliche so kommt. Ne, und/ (.) Ja, und dann/ Ja, und dann wird sie ent-/ Ist es oft so/ Ja, dass die Kleinkinder schon sehr viel Körpernähe brauchen. Auch mit der Erzieherin, ne? Also das ist/ Ist

schon noch anders als bei den Älteren dann ab drei Jahren. So mit den Kleinen so oft kuscheln und/ (.) Also doch viel Körpernähe und viel mit anfassen und so und/ Weil ja auch die Sprache noch nicht so verständlich ist, ne, da geht vieles noch über Körper und über Körpersprache, und das ist ja dann ab Drei/ Wird das dann besser“ (FF08_U3/48). Der Redefluss der Fachkraft FF08 erfährt eine Irritation, als sie beginnt von der Körperlichkeit zu erzählen. In dem Zitat-ausschnitt steht die Wegmethapher (kommen und gehen) in Verbindung mit den Interaktionen in der Fachkraft-Kind-Dyade. Die Agentivität wird zu Beginn ausschließlich dem Kind zugeschrieben, dann beiden – Kind als auch die Fachkraft – („mit den Kleinen so oft kuscheln“). Am Ende des Zitatausschnittes begründet Fachkraft FF08 den Wunsch nach Körperkontakt mit dem Entwicklungsschritt des Kindes, wobei hierbei kein Bezug zur Bindungs- und Beziehungsgestaltung hergestellt wird. Fachkraft FF08 stellt die ersten ‚intimen‘ Körperberührungen in Zusammenhang mit den Pflegesituationen: „Dem Kind erst mal so eine Sicherheit in der neuen Umgebung zu geben, und dann irgendwann löst sich das Kind dann von der Mutter und das sind dann aber auch Sachen so, dass man spielt mit dem Kind, (.) irgendwann mit dem Essen anfängt, aber solange die Mutter noch da ist, die Körperberührung, also Windelwechsel, Saubermachen, das kommt ziemlich spät“ (FF08_U3/48). Fachkraft FF04 bezieht im Folgenden den Körperkontakt zum Zweck des Beziehungsaufbaus ein. Dabei übernimmt die Fachkraft den aktiven Teil der Interaktionen und auch des körperlichen Kontaktes: „Und Kinder, die erst mal zögerlich sind, da muss man halt wirklich erst mal beobachten, beobachten, beobachten, was sind die Vorlieben, ne? Sodass man, ja, über das Frühstück erst mal ins Gespräch/ Beim Frühstück erst mal ins Gespräch kommt und dass sie auch mal ein bisschen gestreichelt werden oder dass man zusammen in der Ecke sitzt nur mit zwei, drei Kleinen und/ Und ein Bilderbuch guckt, und wenn das Bilderbuch dann schön war, dass man noch mal die Lieblingsseite durchguckt oder dass man das dann auch mal weglegt und dass man sich dann mal kurz kitzelt und dann über das Kitzeln mal in/ In den kleinen (.) Spaßkampf kommt“ (FF04_U3/76). Die Aktionen „Kitzeln“ und „Spaßkampf“ erhalten durch die Verwendung des umgangssprachlichen Adverb „mal“ für einmal und dem Adjektiv „kurz“ eine zeitliche Begrenzung. Ein Indiz für eine distanzierte Positionierung bekundet Fachkraft FF04 durch die Verwendung des Personalpronomens „man“.

Lehrende an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten

Im Gegensatz zu der Zielgruppe der Fachkräfte weisen die Analyseergebnisse der befragten Lehrenden vielfach auf die Bedeutung von Körperlichkeit für Kinder in den ersten drei Lebensjahren hin und begründen diese in der Bindungs- und Beziehungsgestaltung, wie bereits in den vorherigen Ausführungen bezüglich der Pflege- und Wickelsituationen ersichtlich wurde. Im Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘ zeigt sich auch bei der Zielgruppe der Lehrenden eine Abgrenzung zur Thematik der Körperlichkeit, indem der Konflikt zur Intimität aufgedeckt wird. Welche Form der Distanz fachlich und humanistisch korrekt ist, bleibt ungeklärt.

Im folgenden Interviewausschnitt wird das Spannungsfeld zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘ durch das Adjektiv „angemessen“ in Bezug auf die körperliche Zuwendung deutlich. Dennoch wird Bedeutung der Körperlichkeit für Kinder unter drei Jahren und die Bindung zwischen Fachkraft und Kind hervorgehoben: „Na ja, also zu Körperlichkeiten natürlich, dass sie [die Fachkraft] in der Lage ist, eine angemessene körperliche Zuwendung dem Kleinen/ Dem U3-Kind zu geben, das heißt, Körpernähe zulassen kann und da eine Form findet,

die Bindung auch über Körperlichkeit herzustellen, das spielt ja eine ganz große Rolle, die Körperlichkeit in diesen/ In diesen Altersstufen“ (FSCHL5_U3/24). Wie bereits in dem Interviewausschnitt von Lehrperson FSCHL5_U3/18 in Kapitel 9.5.1 thematisiert Lehrperson FSCHL5 die Kompetenz der Fachkraft auch Bindungen aufbauen zu können. Diese erweitert sie nun um den körperlichen Aspekt („Körpernähe zulassen“).

Lehrperson HSCHL2 erachtet Körperlichkeit und Körperkontakt als Voraussetzung für die Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kindern in den ersten Lebensjahren sowie als Medium der Kommunikation dieser.¹⁹⁵ Wie Lehrperson FSCHL5 spricht Lehrperson HSCHL2 Unterschiede im Vermögen oder der Bereitschaft körperliche Nähe zu geben zwischen Fachkräften an. Auch sie thematisiert, dass nicht jede frühpädagogische Fachkraft körperliche Nähe automatisch zulassen kann ohne dies jedoch genauer auszuführen: „Genau. Genau. Also da/ Da könnte ich dazu/ Ja, würde ich dazu sagen wollen, dass/ (.) Dass natürlich für/ Für ganz, ganz kleine Kinder ohnehin so ein/ Ein Körperkontakt noch eine viel, viel größere und wichtigere Rolle spielt, sowohl was natürlich die Kommunikation untereinander angeht als auch ein/ Natürlich erst mal eine SICHERheit zu bekommen und ein Geborgenheitsgefühl. Dass das nicht unbedingt mit jeder Erzieherin so funktioniert, also nicht jede Erzieherin KANN automatisch (.) tatsächlich Bezugserzieherin sein, auch wenn sie das sollte, das ist mal jetzt noch eine andere Frage, die, glaub ich, woanders hinführt, (..) deswegen spielt, finde ich, so in den allerersten Lebensjahren (.) die Bereitschaft zu einer körperlichen Nähe und (.) die/ Die enge Begleitung, dann wirklich auch körperlich eng, auf jeden Fall eine wichtige und wesentliche Rolle, (.) das heißt aber auch fin/ (4) Ich hab das immer sehr erfolgreich beobachtet, wenn die (.) Bewegung, die die Kinder machen und wie sie sich selbst sozusagen ausdrücken, wenn das durch die Erzieherin auch nachvollzogen wird aktiv. Das heißt, eine Erzieherin, die U3 arbeitet oder selbst U6 und (.) meint, sie müsste sich nicht/ Sie könnte sich nicht auf den Fußboden setzen, (.) das halt ich für problematisch. (.) Also die müsste dann immer nur am Tisch sitzen, auf einem Stuhl, und die Kinder kriechen und krabbeln dann vielleicht auf dem Boden rum oder was weiß ich, also das finde ich ganz schwierig. Und auch genauso, was das Thema Bewegungsfreude angeht, ne, also (.) das trifft vielleicht dann jetzt eher noch mal wieder auf die Größeren zu, also ab zwei Jahren oder so, wo sie auch einen ganz großen/ Also dann sich ja der Bewegungsradius auch ganz wesentlich vergrößert der Kinder und dass eben da auch eine Bereitschaft da ist, mit den Kindern irgendwie mitzugehen und zu toben und zu machen und nicht nur die zu überwachen quasi und daneben zu stehen. Also das finde ich sehr wichtig, so für die ANregung der Kinder, weil die das natürlich auch sehen und wahrnehmen und mitkriegen, wenn sich Erwachsene da bewegen, daraus ziehen sie ganz andere Impulse als wenn die Erwachsenen da am Rand stehen und die machen lassen. (.) Genau. Und zur Interaktion noch mal, natürlich läuft der Beziehungsaufbau/ (.) ganz wesentlich über die Körperlichkeit“ (HSCHL2_U3/29). Die Vagheit in der Selbstpositionierung („Da könnte ich dazu/ Ja, würde ich dazu sagen wollen“) und viele Satzabbrüche zu Beginn des Interviewausschnitts können als Unsicherheit in der Thematik gedeutet werden. In den weiteren Ausführungen bezieht sich Lehrperson HSCHL2 nicht auf fachliche Begründungszusammenhänge, sondern auf ihre „erfolgreichen“ Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen. Die vielen Selbstpositionierungen („finde ich“) sind ein Indiz dafür, dass sie sich nicht als wissende Lehrperson auf

¹⁹⁵ Vgl. dazu auch der ermittelte zwischenleibliche Dialog in der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ (Kapitel 9.1.3).

wissenschaftlich fundiertes Fachwissen sondern auf ihr eigenes Erfahrungswissen bezieht. Sie beschreibt keine konkreten körperbezogenen Interaktionen, sondern macht ein Spannungsfeld zwischen „irgendwie mitgehen, toben, machen“ und „überwachen, daneben stehen“ auf.¹⁹⁶

Eine deutliche Abgrenzung zum Thema Körperlichkeit wird im Textsegment von Lehrperson HSCHL4 deutlich. In den Beschreibungen von Lehrperson HSCHL4 nimmt eine Fachkraft die Beobachterrolle ein und geht nicht in eine körperliche Interaktion. Körperlichkeit scheint ein schwieriges Thema für Lehrperson HSCHL4 zu sein (erkenntlich durch die vergleichende Abgrenzung mit Frankreich „Wenn Sie nach Frankreich gucken, da werden Sie nichts/ Werden Sie ganz wenig Körperlichkeit finden“ (HSCHL4_U3/38) und wiederholter Rückversicherung nach einer kurzen Pause „was/ Was meinen Sie mit Körperlichkeit?“ (HSCHL4_U3/38). Lehrperson HSCHL4 versucht den Begriff Körperlichkeit zu konkretisieren und verknüpft den Begriff einerseits mit Nähe und Intimität und andererseits mit Materialerfahrungen: „Aber heißt jetzt Körperlichkeit, ich nehm das Kind auf den Schoß oder ich halt es oft an der Hand? Oder heißt Körperlichkeit, ich (.) geh mit ihm in Bällchenbad und spüre die Bälle rund um den Körper, also spüre, wo sind/ Also Körperlichkeit ist ja ein etwas schwammiger“ (HSCHL4_U3/40) und lehnt diesen Begriff für die Beantwortung der Fragen ab „Also ich würde Körperlichkeit, glaub ich, erst mal rauslassen. Was war der andere/ Andere Begriff noch?“ (HSCHL4_U3/42). Lehrperson HSCHL4 zeigt die Schwierigkeit des Themas Körperlichkeit nicht auf, sondern lehnt die Begrifflichkeit kategorisch ab. Eine Vermutung ist, dass die professionelle Beziehung gefährdet ist und ein Rollen-Konflikt zur ‚Mutterrolle‘ und der Professionalität der ‚Frühpädagogischen Fachkraft‘ besteht.

Lehrperson FSCHL2 thematisiert die Anregung basaler Körperwahrnehmungsfunktionen des Kindes („am Körper spielen, Körperlichkeit spüren zu lassen“). Ausführungen zum Körper als Ausdrucks- und Kommunikationsorgan finden sich in Anlehnung an das Konzept zur basalen Stimulation, welches meist die Arbeit mit Kindern mit Behinderungen fokussiert (vgl. u. a. BÜKER, 2014). Entwickler des Konzeptes der basalen Stimulation ist FRÖHLICH (1998). In den folgenden Ausführungen von Lehrperson FSCHL2 wird ein Bezug zur Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ (Kapitel 9.1) hergestellt und die körperliche Berührung für die Auseinandersetzung des Kindes mit sich hervorgehoben. Die Fachkraft nimmt nach Aussage von Lehrperson FSCHL2 Einfluss auf die Wahrnehmung des Kindes zwischen: ich ‚habe‘ einen Körper und ich ‚bin‘ ein Leib/ Körper. Die Ausführungen zu den Anregungen basaler Körperwahrnehmungsfunktionen des Kindes gehen in Richtung Intimität und zugleich folgt eine Einschränkung („so in diese Richtung“) und diese markiert die Zuschreibung in Richtung Elternteile: „Dann auch abschalten zu können und die totale Zuwendung auch dem Kind geben zu können in dieser Zeit, (.) mit dem Kind da eben auch zu spielen, am Körper zu spielen, dabei zu sein, es Körperlichkeit auch spüren zu lassen. (.) Mhm, so in diese Richtung, ja“ (FSCHL2_U3/14). Lehrperson FSCHL2 hebt den Bedarf der Körperlichkeit und des Körperkontakts aus der Perspektive des Kindes hervor und benutzt die Wortfelder „berühren, massieren und streicheln“. In diesem Kontext macht auch sie ein Spannungsfeld zur Intimität in der Sozialisation der Körperselbsterwicklung des Kindes auf. Die Grundbedeutung von Körperlichkeit und Körperkontakt be-

¹⁹⁶ Vgl. dazu auch der in der Dichotomie ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘ ermittelte Aspekt der Fachkraft als Vorbild (Kapitel 9.3.3).

tont Lehrperson FSCHL2, die jedoch sozial überlagert werden mit normativen Theorien. Die Frage ‚Wer darf da was machen?‘ bleibt ungeklärt und ist besonders für männliche Fachkräfte ein brisantes Thema: *„Mhm, also da, wie gesagt, da/ Damit ist sie im Grunde beantwortet (lachen), denk ich, das Kind kann sich nur spüren, indem es körperlich auch von der Fachkraft, und das finde ich jetzt das große Problem, was sich zurzeit entwickelt, wie darf ich ein Kind anfassen und wie nicht, gerade auch für unsere männlichen Begleitungen, (.) es ist etwas ganz, ganz Notwendiges, dass Kinder auch angefasst werden, dass sie berührt werden, massiert werden, gestreichelt, dass sie den Körper und sich selbst über den anderen auch spüren und wahrnehmen. (..) Ja“* (FSCHL2_U3/16).

9.5.3 Der Rollenkonflikt der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘

Der Rollenkonflikt von frühpädagogischen Fachkräften zwischen ‚Mutter‘ und ‚Fachkraft‘ wird in der bisherigen Ergebnisdarstellung bereits ersichtlich und wird in den Analyseergebnissen durch die folgenden ermittelten Aspekte deutlich herausgestellt:

- a) der Verwendung der Begriffe Bindung und Beziehung,
- b) der Transition von der Familie in die KiTa und die Bedeutung von Bezugsperson,
- c) der historische und gesellschaftliche Bezug des Rollenkonflikts der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘.

Diese Aspekte korrespondieren ebenfalls mit der Bindungs- und Beziehungsgestaltung in Kindertageseinrichtungen und werden im Folgenden erläutert.

a) Die Verwendung der Begriffe Bindung und Beziehung

Die Analyseergebnisse nach der Sekundäranalyse des ersten Datensatzes stellten Kategorien heraus, die eine Neugestaltung der Beziehung zwischen Fachkraft und Kind ersichtlich machten (vgl. Tabelle 5, S. 69). Daher wurde dieser Aspekt in den Leitfäden der erweiterten Datenerhebung aufgenommen. Im Rahmen des Leitfadens für die frühpädagogischen Fachkräfte wurden die Begriffe Bindung und Beziehungsgestaltung eingeführt. Im Rahmen des Leitfadens für die Lehrenden an Fachschulen, Hochschulen oder Universitäten wurde nur der Begriff Beziehungsgestaltung verwendet. Die Ergebnisse der befragten Zielgruppen (Fachkräfte/Lehrpersonen) unterscheiden sich in Bezug auf die Verwendung der Begriffe Bindung und Beziehung. Die befragten Lehrpersonen gebrauchen die beiden Begriffe in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Jahren, wie in der Ergebnisdarstellung der Kapitel 9.5.1 und 9.5.2 ersichtlich wird. Im Gegensatz hierzu wird eine Annahme und Ablehnung bezüglich des Bindungsbegriffes bei den befragten Fachkräften ersichtlich und im Folgenden erläutert. Anschließend werden die metareflexiven Begründungszusammenhänge aus der Gruppendiskussion bezüglich einer ablehnenden Haltung der Bindungsaufgabe frühpädagogischer Fachkräfte erläutert.

Frühpädagogische Fachkräfte

Wenn die befragten Fachkräfte das Konzept der Bindung verwenden, schreiben sie dieses meist den Eltern zu, wie folgendes Zitat illustriert: *„(37) Also Bindung finde ich eigentlich/ (...) Man muss halt schon noch erkennen, dass wir auch die Erzieher sind. [...], ich bin ja noch die Erzieherin und nicht die Mutter von dem Kind“* (FF10_U3/86). Die meisten befragten Fachkräfte betrachten die Bindung des Kindes als Aufgabe der Mutter oder der Eltern und grenzen

sich selbst davon ab. Als Ausnahme sind die Fachkräfte FF02 und FF11 zu nennen, in deren Institutionen bereits lange vor Inkrafttreten des Rechtsanspruchs von Kindern ab dem vollendeten ersten Lebensjahr auf einen Platz in einer Tageseinrichtung Kinder von null bis drei Jahren betreut wurden. Fachkraft FF11 verknüpft das Konzept der Bindung mit der Begleitung von Kindern in ihren Entwicklungsaufgaben: *„Da sind die ganzen Entwicklungsschritte noch ganz deutlich sichtbarer, und es tut sich jede Woche was, und da mit den Kindern so auf Entdeckungstour zu gehen, das macht richtig Spaß, und ihnen dann so Aha-Erlebnisse vermitteln, woah, jetzt habe ich wieder was gelernt, jetzt kann ich was. Ich hatte einen Bub, mit dem habe ich eine sehr enge Bindung, der ist jetzt sauber geworden, und das war so richtig spannend, mit ihm das zu erleben und sich mitzufreuen, und der hat sich gefreut, weil man selber sich mitgefremt hat, und das sind die kleinen Lichtblicke im Alltag eigentlich mit den Kindern unter drei“* (FF11_U3/52). Sie steht in engem Kontakt zu den Kindern, welcher wechselseitig beschrieben wird. Dies untermauert Fachkraft FF11, indem sie aus der Perspektive des Kindes antwortet. In Anlehnung an REMSPERGER (2011, S. 120) beschreibt Fachkraft FF11 das Konzept des „Involvement“, welches als „innere starke Beteiligung und das sich Sich-Einlassen der Bezugsperson während der Interaktion mit Kindern“ definiert wird. Ein Ausdruck des ‚Involvements‘ zeigt sich auf der affektiven Interaktionsqualität und bedeutet, dass sich emotionale Anteilnahme der Fachkraft in der Freude über die Fortschritte des Kindes ausdrückt (vgl. EBD., S. 132).

Bei Fachkraft FF02 ist eine Distanz zu der Begrifflichkeit von Bindung deutlich. Dem folgenden Interviewausschnitt entsprechend *„hat eine Fachkraft eine vernünftige emotionale Bindung“* und *„das Kind eine emotionale Bindung“*. Vertrauen wird hier als Attribut aufgeführt, welches alle Kinder möchten und brauchen, um sich am Geschehen zu beteiligen: *„(5) Eine emotionale Bindung. (.) Die würde ich schon (.) da (.) als Grundvoraussetzung wirklich sehen. (.) Ne, dann habe ich eine vernünftige emotionale Bindung oder das Kind eine emotionale Bindung zu seiner Erzieherin, dann ist es auch bereit, ja, wesentlich mehr dann mitzumachen. (.) Vertrauen, ist ja vieles dann auch Vertrauen, (.) ja, auch wenn die draufgängerisch sind, aber trotzdem möchten sie Vertrauen. (.) Ja? Und auch wissen, ah, okay, (..) da ist jemand, (.) der guckt“* (FF02_U3/829). Bei Fachkraft FF02 ist eine Distanz zu der Begrifflichkeit von Bindung deutlich: *„hat eine Fachkraft eine vernünftige emotionale Bindung“* und *„das Kind eine emotionale Bindung“*. Umgangssprachlich weist das Adjektiv „vernünftige“ auf eine richtige bzw. ordentliche Bindungsgestaltung aufseiten der Fachkraft hin, die sich einerseits auf die Kognition und andererseits das Handeln bezieht. Der Begriff „Vertrauen“ wird hier als Attribut aufgeführt, welches alle Kinder möchten und brauchen, um sich am Geschehen zu beteiligen. Die befragte Zielgruppe der Fachkräfte verwendet selten den Begriff Bindung, erkennt jedoch den Bedarf eines sicheren Kontaktes des Kindes für dessen Explorations- und Bewegungsverhalten an (vgl. Kapitel 9.5.1).

Der Begriff Beziehung wird auf Nachfragen im Interview bezüglich der Bindungs- und Beziehungsgestaltung am ehesten aufgegriffen. Den Analyseergebnissen entsprechend sollte die Beziehung positiv und von Vertrauen geprägt sein, welches in Anlehnung an die zuvor beschriebene Bindungs- und Beziehungsinteraktion mit der Herstellung von Sicherheit gleichzusetzen ist. Im folgenden Interviewausschnitt wird das Vertrauen auf der Beziehungsebene thematisiert: *„(4) Ja, es sollte einfach eine/ Eine gewisse Vertrauensbasis herrschen zwischen den Beiden [Fachkraft und Kind]“* (FF05_U3/41). Das Modalverb „sollte“ drückt eine Absicht oder ein Vorhaben aus. Die Agentivierung liegt in diesem Zitat weder bei der Fachkraft noch

beim Kind und dennoch sollte eine „gewisse“ (Abschwächung) Vertrauensbasis „einfach“ (wie selbstverständlich) zwischen den beiden „herrschen“ (Kriegsmetapher). Auch Fachkraft FF04 betont das Vertrauen von Kindern im Kontext der außerfamiliären Betreuung. Nach ihrer Aussage beginnt das Vertrauen des Kindes da zu sein und scheint nicht mit einer konkreten Fachkraft oder deren Verhalten zu korrespondieren. Im Folgenden beschreibt Fachkraft FF04 wie sie das Vorhandensein des Vertrauens bei Kindern testet und körperlich erspürt: *„Oder (.) dass man die Kinder, das mache ich ganz gerne immer bei den neuen Kindern, wenn das Vertrauen dann anfängt da zu sein, dann nehme ich die immer so gerne hoch und/ Und gucke, also (.) ob die dann verkrampft sind oder so, ne? Wenn die verkrampft sind, dann lasse ich die ja sofort wieder runter, aber manchmal sind die Kinder dann total locker, und dann denke ich mir immer, boah, musst du ein Vertrauen haben, dass du jetzt so schön locker bist, ne? Und dann nehme ich mir schon mal den Kopf so zwischen die Oberschenkel und dann hole ich die so in Rolle hoch, und dann habe ich die ja auf der Schulter sitzen, die Kleinen, ne? Und dann sitzen die da oben, ne? Und dann haben die einen Spaß, und andere wiederum, (.) kriege ich gar nicht hoch, ne? Weil/ Weil die so verkrampft sind, dann höre ich dann auch sofort auf, aber da/ Das ist für mich immer so, ach, guck doch mal, wie viel Vertrauen haben sie mittlerweile, wenn die noch nicht so sprechen, muss ich das irgendwie über Körperspannung bei den Kindern fühlen. Das ist jetzt vielleicht doof, aber ich/ Ich fühle das“* (FF04_U3/46). Fachkraft FF04 spricht einen zeitlichen Faktor der Vertrauensbasis zwischen Fachkraft und Kind an, sodass eine Entwicklung vorausgesetzt werden kann. Doch auch sie konkretisiert kein Verhalten, wodurch eine Vertrauensbasis aufgebaut wird. Vielmehr scheint das Vertrauen der Kinder plötzlich vorhanden zu sein, welches sie bei Kindern in der vorsprachlichen Zeitspanne leiblich erspürt. Eine fachliche Begründung kann an dieser Stelle nicht angeführt werden, sondern es wird vielmehr ein erfahrungsbezogenes Professionsverständnis ersichtlich.

Lehrende der Gruppendiskussion

In der Gruppendiskussion wird eine ablehnende Haltung zur Bindungsgestaltung mit Kleinstkindern aufseiten der Fachkräfte mit einem Ausbildungsproblem, bzw. einem Wissensdefizit begründet. Der Ausbildungsproblematik liegen den Aussagen der Diskutant_innen zwei Desiderate zugrunde: zum einen wird der Themenschwerpunkt nicht ausreichend in der Ausbildung berücksichtigt (Bindungsrelevanz für die kindliche Entwicklung) und zum anderen fokussieren die Forschungsansätze der Bindungstheorie immer noch das Kind im familiären Setting oder die Problematik der Bindungsstörungen, wovon sich Fachkräfte abgrenzen (vgl. HSCHL6_GRPPE/49, HSCHL9_GRPPE/51, HSCHL6_GRPPE/52, HSCHL6_GRPPE/54, HSCHL8_GRPPE/59, HSCHL6_GRPPE/ 60).

Die metareflexiven Begründungszusammenhänge zur Bindungsthematik im Elementarbereich zeigen sich auch in den Analyseergebnissen der vorliegenden Dichotomie, da Fachkräfte in ihren Argumentationen zur Bindungs- und Beziehungsgestaltung ausschließlich auf ein erfahrungsbezogenes Wissen zurückgreifen. Die befragten Lehrpersonen zeigen auf, dass es derzeit kein eindeutig und wissenschaftlich fundiertes Fachwissen gibt, auf welches sie sich beziehen können. Aufgrund dessen markieren sie die Inhalte sehr häufig mit Selbstpositionierungen. Die Problematik der Forschungsansätze wurde zu Beginn der Dichotomie erläutert und auch in Kapitel 5.2.1 wurde herausgestellt, das bisher kaum wissenschaftlich generierte Erkenntnisse zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den erste drei Lebensjahren vorliegen. Des Weiteren wurde in diesem Kapitel zur Forschungslage der frühen Kindheit aufgedeckt, dass bisher oftmals problemorientierte Forschungsansätze in Deutschland verfolgt

wurden. Diese Forschungsaktivitäten weisen auf das implizite Verständnis ‚bei Mutti ist es halt doch am besten‘ hin.¹⁹⁷ AHNERT und GAPP (2008, S. 85) führen diesbezüglich aus: „Ob sich die Krippe generell nachteilig auf die Eltern-Kind-Beziehung auswirkt, war über viele Jahre eine Forschungsfrage von größter Bedeutung. Heute wissen wir, dass die elterliche Sensitivität den größten Einfluss auf die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung ausübt und jeder sonstige Betreuungseinfluss nur zweitrangig ist“. „Damit ist die Bindungsbeziehung zur ErzieherIn nicht nur funktionell eindeutig von der Bindung zu Mutter abgegrenzt, sondern sie beschränkt sich auch auf den Kontext der außerfamiliären Betreuung und kann für die Mutter-Kind-Bindung kein Äquivalent bieten“ (AHNERT & GAPP, 2013, S. 116). Unter den Betreuungsbedingungen in Kindertageseinrichtungen bilden sich folglich parallele Beziehungsstrukturen, die durch die Fachkraft und ihr Verhalten bestimmt werden. Frühpädagogische Fachkräfte „ersetzen damit nicht die Bindungsbeziehung zwischen Eltern und Kind, sondern erweitern den Kreis der Beziehungspartner des Kindes“ (LORBER & HANF, 2013, S. 113). Fachkraft-Kind-Bindungen „müssen auch entwicklungspsychologisch anders als Mutter-Kind-Bindungen interpretiert werden und scheinen funktionell zunächst auf den Betreuungskontext der Kita beschränkt zu bleiben“ (LAMB & AHNERT, 2003, S. 544).

b) Die Transition von der Familie in die Kindertageseinrichtung und die Bedeutung von Bezugsperson

Den Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung erachten beide befragten Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende) als eine bedeutsame Erfahrung im Lebenslauf eines Kindes. Insbesondere die befragten Fachkräfte explizieren die Transition in eine außerfamiliäre Betreuung, welche in der Praxis einen besonderen Stellenwert in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren hat. Damit ein Kind diese meistern kann, bedarf es einer professionellen Begleitung durch die Fachkraft. Wie zu Beginn des Kapitels im Rahmen der Literaturbezüge erläutert wurde, übernimmt den Bindungs- und Beziehungsaufbau mit dem Neugeborenen eine primäre Bezugsperson, meist die Mutter. Im Lebenslauf des Kindes stellt die primäre Bezugsperson die erste lebensnotwendige Versorgung sicher. Wie ebenfalls herausgestellt wurde, nimmt eine Fachkraft als Bezugsperson eine wichtige Rolle für die Erziehungs- und Bildungsprozesse des Kindes in der außerfamiliären Unterbringung ein. Auch wenn eine Fachkraft kein/e exklusive Beziehungspartner_in für nur ein Kind, sondern immer für mehrere Kinder in der außerfamiliären Betreuung verantwortlich ist. Somit kann eine Fachkraft als Bezugsperson in der Tageseinrichtung dem einzelnen Kind nicht immer zur Verfügung stehen und dennoch untermauern die vorliegenden Analyseergebnisse die Bedeutung einer sicheren Bezugsperson für das Kind. Das entspricht der Entwicklung von Eingewöhnungsmodellen¹⁹⁸, welche zum Beziehungsaufbau zwischen Kind und Fachkraft beitragen.

¹⁹⁷ Für einen Überblick über den Forschungsstand zur „Bindungs- und Beziehungsqualität zu sekundären Bezugspersonen im institutionellen Betreuungs- und Bildungskontext“ sei an GLÜER (2013, S. 33–61) verwiesen.

¹⁹⁸ Die Herausforderung der Transition in eine Kindertageseinrichtung besteht für das Kind darin, dass es sich in einer fremden Umgebung, mit fremden Erwachsenen, anderen Kindern und unbekannten Regeln und Abläufen zurechtfinden muss. In der Regel ist zu Beginn ein eingewöhnender Elternteil unterstützend dabei. Wenn das Kind Sicherheit gewonnen und

Auch wenn die Ausschnitte der befragten Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ (Kapitel 9.5.1) zur Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ ein eher distanziertes Bild zwischen Fachkraft und Kind widerspiegeln, wird der Bedeutsamkeit von Bezugspersonen für das Kind mit dem Fokus auf die Eingewöhnungsphase eine wichtige Rolle beigemessen. In diesem Zusammenhang wird der in der Dichotomie vorhandene Rollenkonflikt zwischen Mütterlichkeit und der Kompetenz der Fachkraft besonders deutlich, wie folgende Interviewausschnitte illustrieren.

Fachkraft FF07 bekräftigt, dass Kinder für den Eintritt in die Kindertageseinrichtung eine sichere Beziehung zu einer Bezugsperson benötigen. Sie betitelt die Bezugserzieherin in der Eingewöhnung als Ersatzmutter: *„Also uns ist erst mal ganz wichtig, (.) dass es eine ganz (.) enge Beziehung zu/ Zu der Erzieherin auch gibt, also wir machen eine ganz behutsame und ganz vorsichtige Eingewöhnung, wo das Kind auch eine Person oder eine Erzieherin in dem Fall (.) bekommt, an die Hand bekommt, die auch die Eingewöhnung macht, sodass da schon ein ganz schönes Verhältnis besteht, um dem Kind auch so die Öffnung in die gesamte Gruppe zu ermöglichen, ne? Also es/ Ne? Verlässt das Elternhaus und kriegt hier so eine Ersatzmutter, sage ich mal so ein bisschen, an die Hand, und durch dieses sichere Verhältnis, ach, das ist toll hier, ne, ich mag die, und dann kann es sich auch öffnen zu den anderen hin und sich auf den Weg machen, und (.) dass das Verhältnis dann aber in der Gruppe auch gut ist, [...] Und dass die Kleinen aber auch natürlich/ Die haben hier schon auch so einen Bonus, dass die (.) schon/ Da wird (lachen) schon sehr viel Rücksicht drauf genommen (lachen), die haben halt auch eine Sonderstellung, ne? Werden von allen betüddelt und von allen irgendwie so bemuttert ein bisschen so auch, das ist ganz schön“* (FF07_U3/31). In der Einrichtung von Fachkraft FF07 wird für die Eingewöhnungsphase eine konkrete Fachkraft pro Kind eingeplant. Der Aufgabenbereich dieser ist es eine individuell persönliche Beziehung zu dem Kind aufzubauen und infolgedessen dem Kind den Schritt in die Kind-Gruppen-Beziehung zu ermöglichen. Fachkraft FF07 konkretisiert nicht wie der Beziehungsaufbau gestaltet wird, vielmehr benutzt sie mütterliche Attribute („betüddelt“, „bemuttern“). Die „Sonderstellung“ bezieht sich auf die Kategorisierung der Größe „die Kleinen“.

Auch nach Aussage von Fachkraft FF12 benötigen Kinder für den Eintritt in die Kindertageseinrichtung eine „gewisse Sicherheit und Verbindlichkeit“. Dennoch führt sie die Gestaltung des Beziehungsaufbaus und die Aufgaben der Bezugsperson in der Eingewöhnungsphase nicht aus. Es scheint die Präsenz der festgelegten Bezugsperson auszureichen, um dem Kind Sicherheit, die hier als Priorität beschrieben wird, zu verleihen: *„Also Sicherheit ist erst mal so das Wichtigste, ne? Ich finde/ Finde, wenn die aus/ Von zu Hause das erste Mal weg sind letztendlich und neue Bezugspersonen kennenlernen, muss ich denen erst mal eine gewisse Sicherheit und Verbindlichkeit geben, die müssen wissen, was passiert, (.) die müssen wissen, wer wann da ist und letztendlich ist schon auch EINE Bezugsperson erst mal ganz, ganz wichtig so in der Eingewöhnungsphase, finde ich, das ist schon/ Schon enorm wichtig, (.) dass/ Dass die einfach wissen, der ist dann DA. Und dann kann man das ja letztendlich wieder ausweiten. Aber in der ersten Woche find ich es schon/ Schon noch wichtig, dass immer der Gleiche da ist zum Abschied, (.)*

Vertrauen in die Situation als auch Fachkraft aufgebaut hat, kann das Kind alleine in der außerfamiliären Betreuung bleiben.

um/ Um das zu sagen halt, (.) um die Trennung eben von der Mutter oder von der Bezugsperson durchzuführen. (.)“ (FF12_U3/172). Die mikrosprachliche Feinanalyse deckt eine Distanz von Fachkraft FF12 zu dem gesagten Inhalt auf. Darunter zählen die Zeigepartikel („da“, „die“) als auch die Relativierungen und Abschwächungen („eine gewisse“, „schon“, „letztendlich“). Die Verwendung der Begriffe Kind oder Kinder bleiben in der Antwort aus. „Die Trennung durchführen“ ist ein mechanischer Ausdruck und die Kinder scheinen in erster Linie nur wissen zu müssen, dass eine neue Bezugsperson da ist. Sie beschreibt somit nicht die emotionale sondern die kognitive Ebene.

Auch Fachkraft FF10 stellt die kognitive Ebene in der Beziehungsgestaltung heraus. Bezugspersonen beschreibt Fachkraft FF10 als allwissend, indem sie die Kinder durch ihre Beobachtung kennen (vgl. FF10_U3/109). Obgleich Fachkraft FF10 die Aufgabe der Bindung eindeutig der Mutter zuschreibt und diese von der frühpädagogischen Fachkraft abgrenzt, erachtet sie den/ die Bezugserzieher/in für das Kind als wichtig. In dem folgenden Interviewausschnitt werden existenzielle Fragen aufgeworfen, die jedoch ungeklärt bleiben: „(.) Also (.) jetzt fällt mir gerade noch was ein, bei der Psychomotorik zum Beispiel, also das ist schon noch immer auch schwer für die Kinder jetzt von Null bis Drei, (.) am Anfang dort hinzugehen, also ohne die Bezugserzieherin, weil, das machen dann ja auch (.) zwei Erzieherinnen vom Haus, und teilweise kennen die Kleinen die ja auch nicht, und das ist schon manchmal schon schwer am Anfang. Also auch, dass man dann weggeht und die Kinder brüllen noch, also die beruhigen sich dann auch, aber es ist halt immer die Frage, was macht man dann, nimmt man das Kind lieber wieder mit zurück in die Gruppe und wartet noch ein bisschen, oder muss es das einfach lernen, weil es ein Kindergartenkind ist“ (FF10_U3/99). Die Unsicherheit von Fachkraft FF10, welches Handeln richtig oder falsch ist, bleibt für sie ungewiss. Die Virulenz seit MILLERS (1983) „Drama des begabten Kindes“¹⁹⁹ ist ungebrochen: Disziplinierung von ‚da muss es durch‘ versus ‚Kuscheln mit der Mama und bloß keine zu frühe Trennung‘. Fachkraft FF10 hebt in ihren weiteren Ausführungen eine sicherheitsgebende Komponente hervor: „Ja, und manchmal ist es dann auch so, dass man einfach noch eine Weile mit dazu geht, dass die Kinder wirklich wissen, okay, das ist okay hier, da passiert nichts Schlimmes, (..) ja“ (FF10_U3/105). Fachkraft FF10 beschreibt die Betreuung in Kindertageseinrichtungen im folgenden Interviewausschnitt zwischen Kontinuität und Diskontinuität und hinterfragt, was Kinder tatsächlich brauchen: „(...) Also es sollten schon bekannte Leute sein, sage ich mal, und nicht so oft jetzt zum Beispiel Praktikanten reinkommen, man merkt da bei mir in der Gruppe, da hat es einen sehr großen Wechsel immer wieder gegeben, die Kinder sind das eigentlich gewohnt, und wenn jemand reinkommt, sind die (.) dem offen gegenüber. (7) Ja, es ist halt immer so eine Sache, ich meine, die sollen dann danach in die Grundschule gehen, wo wieder viele fremde Personen auf sie zukommen, ich denke, man muss halt einfach ein gesundes Mittelmaß finden. Was ich wichtig finde bei Kindern unter Drei, dass man wirklich Bezugspersonen hat, die täglich da sind oder fest in der Gruppe sind“ (FF10_U3/68). Fachkraft FF10 erweitert die Bedeutung von Bezugspersonen in der Eingewöhnungsphase auf die gesamte Altersspanne von null bis drei Jahren und betont dies mit einer Persönlichkeitsmarkierung („Was ich wichtig finde“). Lehrperson FSCHL3 thematisiert in

¹⁹⁹ Das Buch wurde ein Bestseller und untermauert den großen Einfluss von Erziehungspraktiken der Eltern für die gesamte Lebensspanne ihres Kindes. Ein Punkt obliegt der Tragik der nicht verfügbaren Eltern. Ein anderer, dass frühere Beziehungsmuster im Erwachsenenalter erneut aufgesucht werden.

Bezug auf die Eingewöhnungsphase unzureichende Rahmenbedingungen: „*Leitung gar nicht, sondern die TRÄGER. Mhm. Also das Bei/ Beispiel ist, wenn wir, wenn wir die Eingewöhnung von kleinen Kindern behandeln, da gibt es ein Modell (.), ne? So, dann kommt aber die Erzieherin, kommt dann in, in den Kindergarten, dann übernimmt die Eingewöhnung zum Beispiel eine Teilzeitkraft. Das heißt, das Kind hat ab 12:00 Uhr keine Bezugserzieherin mehr. Theoretisch FURCHTBAR für das Kind, TRAUMATISIEREND für das Kind. (.) In der Praxis völliger Alltag, weil es gibt nur noch wenige Vollzeitkräfte. Ne? //Das// ist das, was eine Erzieherin aushalten muss, wenn die bei uns Au/ das ist weder/ das wissen wir selber, wenn wir ausgebildet worden sind, ne? wir haben die tollsten Theorien, kommen morgen in die Praxis, Praxis ist Schock! Wir müssen nur dafür sorgen, dass sie die Kombination hinkriegen, ohne sich dabei zu verleugnen und ohne d/d/die die Theorie dabei zu verleugnen. Also sie müssen schon die Fahne hochhalten und immer wieder sagen, Mensch, heute können wir nicht die Eingewöhnung von Vollzeitkräften machen lassen, weil es besser ist, das ist ihre Aufgabe. Und sie dürfen auch nicht aufgeben*“ (FSCHL3_0-6/103). Lehrperson FSCHL3 beschreibt einen Praxisschock angehender frühpädagogischer Fachkräfte, da die Rahmenbedingungen für eine professionelle Arbeit nicht gegeben seien. Hierbei führt sie fatale Folgen für das einzelne Kind an („*FURCHTBAR*“, „*TRAUMATISIEREND*“). Nach Auffassung von Lehrperson FSCHL3 müssen sich Fachkräfte mit den Gegebenheiten arrangieren und sollten dennoch „*nicht aufgeben*“.

Fachkraft FF04 erweitert, wie zuvor Fachkraft FF10, die Zeitspanne der Eingewöhnungsphase: „*Ich gebe den Kindern, wenn die kommen, so ein Jahr. (.) Man sagt normalerweise, die Eingewöhnungsphase dauert vielleicht zwei, drei Monate, aber das ist für mich zu kurz. So nach einem Jahr weiß ich hundertprozentig, jetzt MUSS es sich eingespielt haben, jetzt hat das Kind beobachtet, jetzt hat das Kind kennengelernt, es hat die ganzen Angebote kennengelernt, es kommt regelmäßig, und da ist dann vielleicht die Eingewöhnungsphase auch gefestigt. Dann, finde ich, kann man sich dann ein richtiges Bild machen*“ (FF04_U3/85). Fachkraft FF04 thematisiert die Eingewöhnungsleistung des Kindes. Hierbei wird bereits ein Unterordnen des Kindes in die Struktur der Kindertageseinrichtung deutlich, welche in der Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ (Kapitel 10.1) näher dargestellt wird. Auch in dem obigen Zitatausschnitt wird wieder die kognitive Ebene einer Beziehungsgestaltung fokussiert.

Als Ausnahme ist Fachkraft FF11 zu nennen, die eine emotionale Ebene einer Bindungs- und Beziehungsgestaltung fokussiert. Sie verknüpft den Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘ mit den Bindungsbedürfnissen des Kindes und stellt das Wechselverhältnis von Bindung und Exploration heraus: „*Also Be/ Das hängt stark zusammen, Bewegung und Bindungsverhalten, erst wenn sich ein Kind sicher fühlt in der Gruppe, traut es sich zu experimentieren und zu experui/ Ex/ (lachen)*“ (FF11_U3/80). „*[Exploration], genau, Entschuldigung, dann traut sich auch das Kind, ja, den Gruppenraum zu erkunden. Wir erleben das immer in der Eingewöhnung, da ist die Mama noch mit dabei als fester Spielpartner, wir bauen Kontakt zu der Mama auf und zum Kind auf, aber wenn die Mama dann ein gutes Gefühl hat, kann sie das Kind bei uns lassen, und wir merken, das Kind fühlt sich gebunden, sicher und ist einfach am Ausprobieren, traut sich auch mal von der Mama weg, dann starten wir einen Trennungsversuch, dann geht die Mama raus, und erst wenn wir das Kind irgendwann mal trösten können, das ist unser Ziel, ist die Eingewöhnung gelungen. Und dann merken wir auch, okay, wir können das Kind trösten, wir bes/ Stillen seine Grundbedürfnisse wie Essen, Schlafen, Füttern, Wickeln, und das Kind hat Spaß bei uns. Also ich finde, das hängt sehr stark zusammen, fühle ich mich wohl, traue ich mich was, dann sage ich auch was, ich denke, das geht auch uns oft so im Alltag auch, auch bei uns und neuen Kolleginnen, am Anfang ist vielleicht eine Kollegin noch sehr schüchtern, weil sie nicht alles kennt, und*

am Ende vom Jahr kennt sie alles und fühlt sich sicher, auch in unserem Haus kann sie sich sicher bewegen, und dann arbeitet sie bei Themen mit und ist einfach viel motivierter dabei, weil ich mich sicher fühle, und dann denke ich, hier fühle ich mich zu Hause, und ich denke, so geht es den Kindern auch. (.) Genau“ (FF11_U3/82). Fachkraft FF11 beschreibt in der Eingewöhnungsphase des Kindes eine enge Zusammenarbeit mit dessen Mutter. Auch in diesem Zusammenhang werden die Bindungs- und Explorationsbedürfnisse des Kindes thematisiert. Wie in den Literaturbezügen zu Beginn der vorliegenden Dichotomie beschrieben wurde, sorgt die sichere Bindung des Kindes zur Bezugsperson dafür, dass es sich bei Bedarf Nähe sucht und im Rahmen der Exploration der Umwelt in Distanz geht. Die Agentivität der Beziehungsgestaltung liegt nach Auffassung von Fachkraft FF11 aufseiten der Fachkräfte, obgleich sie kein Verhalten hierfür konkretisiert. Zum besseren Verständnis führt sie ein Beispiel einer neuen Kollegin heran. Hierbei betitelt sie die Kindertageseinrichtung als „Zuhause“, wodurch eine familiäre Atmosphäre betont wird.

c) Der historische und gesellschaftliche Bezug des Rollenkonflikts der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘

Die Nachfrage einer außerfamiliären Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren steht in Bezug zum Betreuungsausbau (vgl. Kapitel 1.1.1) und die Bindungs- und Beziehungsgestaltung mit Kleinstkindern erhält seitdem eine größere Relevanz in der Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen erhält. Als roter Faden der bisherigen Ergebnisdarstellung wurden die dichotomen Motive ‚Mutterrolle‘ und ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ herausgestellt, in denen die Frage der Professionalität aufgedeckt wird. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bindungs- und Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind hinsichtlich der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren steht. Dem zugrunde liegt die Auffassung, dass Kinder im Rahmen der gelebten Beziehung mit Fachkräften sich bilden und ihre Potenziale entwickeln können. Nach den Aussagen der Erzählpersonen benötigen Kleinstkinder eine sichere Basis, um explorieren zu können (vgl. Kapitel 9.5.1). Darüber hinaus wird eine körperliche Komponente in der Interaktion eruiert (vgl. Kapitel 9.5.2). Die Aussagen der befragten Erzählpersonen zu der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ decken dabei die Frage auf, wieviel Mutter braucht ein Kind und welche Rolle nimmt eine frühpädagogische Fachkraft für ein Kind unter drei Jahren ein.²⁰⁰ Die Unsicherheit zu dieser Frage wird im Folgenden mit der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen sowohl in einen persönlichen als auch in einen historischen und gesellschaftlichen Bezug gesetzt.

Fachkraft FF06 führt zu dieser Frage den Bezug zum rechtlich verbindlichen Betreuungsausbau für Kinder unter drei Jahren an. Die Einrichtung von Fachkraft FF06 hat sich dem noch nicht gänzlich untergeordnet. Sie nehmen noch keine Kinder zwischen null und zwei auf, sondern erst ab zwei, zweieinhalb Jahren: *„(8) Was ist daran wichtig. (.) (räuspern) (4) Das kann ich jetzt nicht/ Das ist/ Das ist jetzt nur eine (.) Meinung, die eventuell da ist oder nicht, das kann ich jetzt nicht genau sagen, aber ich habe das Gefühl, dass (.) durch diese politische Ent-*

²⁰⁰ Für eine weiterführende Diskussion sei unter anderem auf die Autor_innen AHNERT (2010), FRITZEN-HERKENHOFF (2001), OSTNER (1986), RABE-KLEBERG (2006) und SACHSE (2003) verwiesen.

scheidung, Kinder immer früher kommen zu lassen, (.) dass/ (.) Dass es selbst bei den Zwei- bis Sechsjährigen langsam schwierig wird, weil es immer noch durchaus viele Eltern gibt, die sogar dann schon ab Eins die Kinder in die KiTa bringen, (.) dass es für uns ganz schwierig ist, dann noch Zwei- bis Sechsjährige zu bekommen. Also zumindest war es in diesem Jahr etwas schwierig, und kann ich jetzt nicht sagen, ob es wirklich ein Trend ist oder (.) ob/ Also wenn wir auf das ALTE System von vor fünf oder sechs Jahren zurückgehen, würde man wahrscheinlich keine Kinder mehr bekommen. Weil es kaum noch Mütter gibt oder Eltern gibt, die ihre Kinder (.) ab Drei erst in die KiTa geben“ (FF06_U3/130). Nach einer längeren Pause und einigen Satzabbrüchen führt Fachkraft FF06 aus, dass Kinder nur noch selten erst ab dem dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen gehen. In dem Interviewzitat wird deutlich, dass Kinder bis drei Jahren eigentlich familiär betreut werden sollten („die sogar dann schon ab Eins die Kinder in die KiTa bringen“, „Weil es kaum noch Mütter gibt oder Eltern gibt, die ihre Kinder (.) ab Drei erst in die KiTa geben“). Diese Auffassung scheint auch Lehrperson FSCHL3 zu teilen: „Also ich habe zum Beispiel eine Studierende, das ist eine ganz tolle Erzieherin. Die ist jetzt in einer U3 Gruppe gelandet“ (FSCHL3_0-6/159). Lehrperson FSCHL3 unterscheidet den Tätigkeitsbereich im Elementarbereich bezüglich der Bildung und Erziehung für Kinder von drei bis sechs Jahren und der Betreuung von Kleinstkindern, die Kinderpfleger_innen übernehmen sollten: „Jaa, natürlich.// Ne? Das ist, ist sehr gute die wir hier ha/ es ist eine tolle, ne (bestätigend). Es war, als wir auch sagten, Mensch frag, ob du aus dieser U3 Gruppe/ ich will die U3 Kinder nicht f/ platt machen (.) aber es sind U3 Kinder und eine ERZIEHERIN (.) ist (.) EIGENTLICH (.) in PFLEGE U3 in (.) diesen ganzen Sachen, ist sie nicht ausgebildet dafür gibt es die Kinderpflegerin.“ (FSCHL3_0-6/161). Als Begründungszusammenhang führt Lehrperson FSCHL3 die Pflegesituationen an: „Ne, ne aber dann würde sie diese// Wickelnummer nicht parallel machen müssen“ (FSCHL3_0-6/162). Hierbei ist auch Lehrperson FSCHL1 anzuführen, die im folgenden Zitatausschnitt die „Kleinen“ ausklammert und eine imaginäre Grenze ab dem „Laufen können“ setzt: „(4) Mhm. (...) Also ich glaube, das Zentrale was mir Psychomotorik gegeben hat, ist, das ich dem Gegenüber vertraue, was ich als normaler Lehrer nie gemacht habe. Ja? Also jedes Kind/ Also gut, jetzt machen wir mal die ganz Kleinen raus, die kaum laufen können. Ja? Die ja auch schon jetzt betreut werden“ (FSCHL1_0-6/162). Lehrperson FSCHL1 stellt ein Vertrauen, dass dem Kind entgegen gebracht wird, als wichtig heraus und grenzt hierfür Kleinstkinder aus. Die in den Analyseergebnissen ermittelte defizitorientierte Betrachtung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren (Kapitel 9.2) könnte somit auch in einem Zusammenhang zur subjektiven Einstellung zur familiären und der konkurrierenden außerfamiliären Betreuung stehen. Die anderen befragten Lehrpersonen betrachten eine außerfamiliäre Bildung, Betreuung und Erziehung hingegen als förderlich für die Entwicklung des Kindes (vgl. Kapitel 9.2.2) und beschreiben das Tätigkeitsfeld mit Kleinstkindern als anspruchsvoll (vgl. u. a. Kapitel 9.2.2).

Fachkraft FF14 kritisiert, dass manche Ausbilder_innen frühpädagogischer Fachkräfte die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren nicht in einen Zusammenhang des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags in Kindertageseinrichtungen setzen: „Ein Einjahres-Praktikum - die kommen dann immer nur einen Tag in der Woche an die Praktikumsstelle - in der Kinderkrippe machen. Und das konnte sich die Lehrkraft da - ich denke mal, die war so Richtung 60 - nicht vorstellen. ‚Ja, was willst du denn machen? Was mache ich denn da beim Praxisbesuch? Mit denen kann man doch nichts machen.‘, war die Aussage der Lehrerin vor zwei Jahren, wo ich mir gedacht habe: Das darf doch wohl nicht wahr sein. Und sie durfte dann aber doch hier Praktikum

machen, weil wir gesagt haben: ‚Natürlich kann sie das hier machen.‘ - Es gibt wirklich einen Haufen, was man mit unter Dreijährigen machen kann. Die Lehrerin wurde definitiv dann auch eines Besseren belehrt, aber dass im Grund um 2010 herum noch von Lehrkraftseite in Schulen so eine Meinung vorherrscht, da habe ich mir gedacht: Da seid ihr aber wirklich nicht mehr auf dem neusten Stand“ (FF14_U3/88).

Die Frage nach der Richtigkeit der Entscheidung für eine außerfamiliäre Betreuung beschäftigt auch die Eltern, wie folgende Erzählperson aufzeigt. Fachkraft FF14 betrachtet eine professionelle außerfamiliäre Bildung, Betreuung und Erziehung als vorteilhaft für die Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren, auch von Kindern mit einer Behinderung, und kritisiert die gesellschaftliche Einstellung zur außerfamiliären Betreuung: *„Genau. Also, ich glaube, der Bedarf wäre definitiv da für Integrationskinder unter drei Jahren. Aber ich glaube, dass das von Elternseite schwieriger ist, die überhaupt loszulassen, weil a) das zu akzeptieren, dass mein Kind jetzt eine Behinderung hat und dann ist es ja eher oft so eine Überbehütung, die aber auch nicht gesund ist, weil die Eltern ja definitiv total gestresst sind und dann aber noch ein schlechtes Gewissen hätten, dieses Kind, was doch jetzt so hilfebedürftig ist, auch noch abzugeben. In xy (Namen des Bundeslandes) sagt man: ‚Da gehört schon viel Schneid dazu.‘, also, wirklich viel Mut und viel, wo man sich hier auch wirklich gegen die anderen oder diese Dorfbevölkerung durchsetzen muss. Es gibt hier darum herum immer noch Dörfer, die sagen: ‚Was? Die unter Dreijährigen, die gehören nach Hause!‘, die wirklich erst jetzt auf Druck der Regierung sagen: ‚Okay, machen wir halt noch eine Krippengruppe im Kindergarten.‘, aber nicht, weil sie jetzt überzeugt davon sind“ (FF14_U3/102).* Fachkraft FF14 thematisiert, dass in diesem Zusammenhang viel Aufklärungsarbeit bei den Eltern geleistet werden muss²⁰¹ und dass sich viele Eltern in einem Konflikt befinden, das eigene Kind an die Fachkräfte in der Einrichtung zu übergeben: *„Genau. Und den Eltern einfach auch immer Mut zu machen. [...] Und den Eltern dann auch zu sagen: ‚Das schafft sie schon. Nach einer halben Minute hört sie wieder auf zu kreischen. Sie können ruhig gehen, wir haben das schon im Griff“ (FF14_U3/74).*

Folgende Lehrperson stellt die Einstellung der Eltern zur außerfamiliären Betreuung in einen gesellschaftlichen und politischen Bezug: *„Also ich glaube es kommt/ das ist ein ganz großes (.) Themenfeld. Gesprächsführung mit Eltern einfach und auch dieses/ aber das ist ein grundsätzliches gesellschaftliches Problem, das EGO von Erziehern. Welches Bild haben denn Erzieher in/ in der Gesellschaft? (.) Mh? (fragend). Jetzt haben sie gestreikt. Ich glaube/ ich hab da so ein bisschen bei uns nachgehorcht, kein Mensch weiß, dass Erzieher fünf Jahre Ausbildung haben und danach 1500 Euro Netto auf die Hand bekommen für eine Vierzigstundenwoche. (.) Das weiß kein Mensch. Die sehen nur, die Kindergärten sind zu, ja wie unverschämt.(.) Ne (bestätigend), wir sind die Supernannys der Nation, ABER uns zuhören möchte keiner, besser weiß es sowieso jeder, jede Mutter, die so ein RATgeber gelesen hat, weiß es besser. (.) Das ist ja, ein ganz schwieriges Feld, die Erziehung, ne (bestätigend). (.) Und gerade die der unter Sechsjährigen. (...) Wenn die Schule und die Leistung dazu kommen, ist es was anderes, aber so dieses STANDING (einfach und alles?) so Politik ist gefragt. Die Gesellschaft ich/ ist gefragt und dann/ wenn wir Politik fragen, kommt es wieder auf das Gehalt an, kann sich keiner beZAHLEN“ (FSCHL3_0-6/111).* Lehrperson FSCHL3 kritisiert sowohl das Gehalt frühpädagogischer Fachkräfte, welches auf einer Anerkennung der beruflichen Tätigkeit basiert, als auch das Fehlen

²⁰¹ Vgl. dazu auch der in Kapitel 9.4.3 ermittelte Doppelanspruch der Fachkräfte aufgrund der Unsicherheiten der Eltern.

einer politischen Unterstützung. Die fehlende politische und gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung einer Profession zeigt sich nach DISKOWSKI (2008, S. 154) unter anderem in der „Finanzausstattung, Verantwortungsstrukturen, Ausbildung und Bezahlung der Fachkräfte“ und „sind Erbschaften der Herkunft aus der Fürsorge“. Des Weiteren stellt Lehrperson FSCHL3 die Erziehung der Kinder im Elementarbereich in eine Konkurrenz im Rahmen des beidseitigen Erziehungsauftrags von Fachkräften und Eltern heraus. Im familiären Setting sind Eltern verantwortlich für die Beziehungsgestaltung. In einer außerfamiliären Bildungsinstitution erhalten die dortigen Fachkräfte die Verantwortung. Ein Verständnis von Bildung, Betreuung und Erziehung als ein interpersonelles und soziales Geschehen, welches eine soziale Beziehung und reziproke Interaktion einschließt, hebt die Bedeutung der Fachkraft als Bezugsperson für Kinder in den ersten drei Lebensjahren hervor.

Der historische Bezug zur Einstellung gegenüber dem Elementarbereich unterstreicht Lehrperson HSCHL8 mit der kulturellen Herkunft dieser: *„Und das hat sicherlich auch mit unserem/ Unserer Haltung gegenüber, was ist Kindergarten eigentlich wert oder/ Ne? Ich sag's halt so der Kindergarten, da geben wir nicht nur die Kinder ab, sondern da haben wir hohe Kompetenzen von Fachleuten, das ist aber etwas, was vielleicht mit unserer deutschen Kultur auch nicht ganz so kultiviert wurde und damit natürlich auch etwas macht“* (HSCHL8_GRPPE/47). Lehrperson HSCHL8 kontrastiert das Abgeben der Kinder in eine außerfamiliäre Unterbringung mit einer professionellen Aufnahme in Kindertageseinrichtungen aufgrund kompetenter Fachkräfte. Aufgrund der Kompetenzorientierung steht die Aussage in engem Bezug zum Qualitätsdiskurs in Kindertageseinrichtungen, der in Kapitel 2.3 erläutert wurde. Der Einstellungsänderung bedarf es nach Lehrperson HSCHL8 noch einer Entwicklung, welche in einem historisch-kulturellen Bezugsrahmen steht.

In den Interviewausschnitten wurde eine gesellschaftliche als auch politische Einflussnahme auf die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren herausgestellt. Die in Kapitel 1.1 beschriebenen gesellschaftlichen und politischen Einflüsse in der Geschichte der Kindertageseinrichtung zeigen auf, dass die außerfamiliäre Betreuung von Kleinstkindern – insbesondere in Westdeutschland – eher als Notlösung verstanden wurden und, dass die Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren hauptsächlich in der Familie übernommen und vielfach als Aufgabe von Müttern angesehen wird. Dies führte wiederum zu einer „Idealisierung der Familie und die Überhöhung der Mutterrolle in der Bedeutung für die gesunde Entwicklung von Kindern“ (EBERT, 2008, S. 179). In der Konsequenz führt EBERT (2008, S. 179) an, dass dies „in der bürgerlichen Gesellschaft zu einer Stigmatisierung dieser Einrichtungen geführt“ habe. EBERT (2008, S. 190) beleuchtet die aktuelle Situation frühpädagogischer Fachkräfte ebenfalls in einem politischen Zusammenhang:

„Zu den vielen Ungereimtheiten und Widersprüchen, die die Situation des Erzieherberufs kennzeichnen, gehört auch, dass einerseits familien- und bildungspolitische Entscheidungen immer noch von der Annahme geleitet sind, die Erziehung kleiner Kinder sei Frauensache. [...] Das zeigt sich auch in der aktuellen politischen Debatte um den Ausbau der Krippenplätze und dem von konservativen Kreisen geforderten Betreuungsgeld für »häusliche Erziehungsarbeit« bei Nichtinanspruchnahme eines Krippenplatzes“.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Rollenkonflikt der Dichotomie ‚Mutter‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ auf einer subjektiven Einstellung basiert. Diese subjektive Einstellung der Fachkräfte, Lehrenden und Eltern zur Betreuung von Kindern unter

drei Jahren in Kindertageseinrichtung ist historisch geprägt. Um eine Anerkennung und Aufwertung des Elementarbereichs zu erreichen, bedarf es einer Änderung dieser Einstellung und einer politischen Unterstützung, um Qualität in Kindertageseinrichtungen zu sichern.

9.5.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Analyseergebnisse der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ deckt einen Rollenkonflikt der Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren auf, der auf der Bindungs- und Beziehungsgestaltung gründet. Einen Überblick zu der aus dem Datenmaterial identifizierten Dichotomie gibt folgende Abbildung.

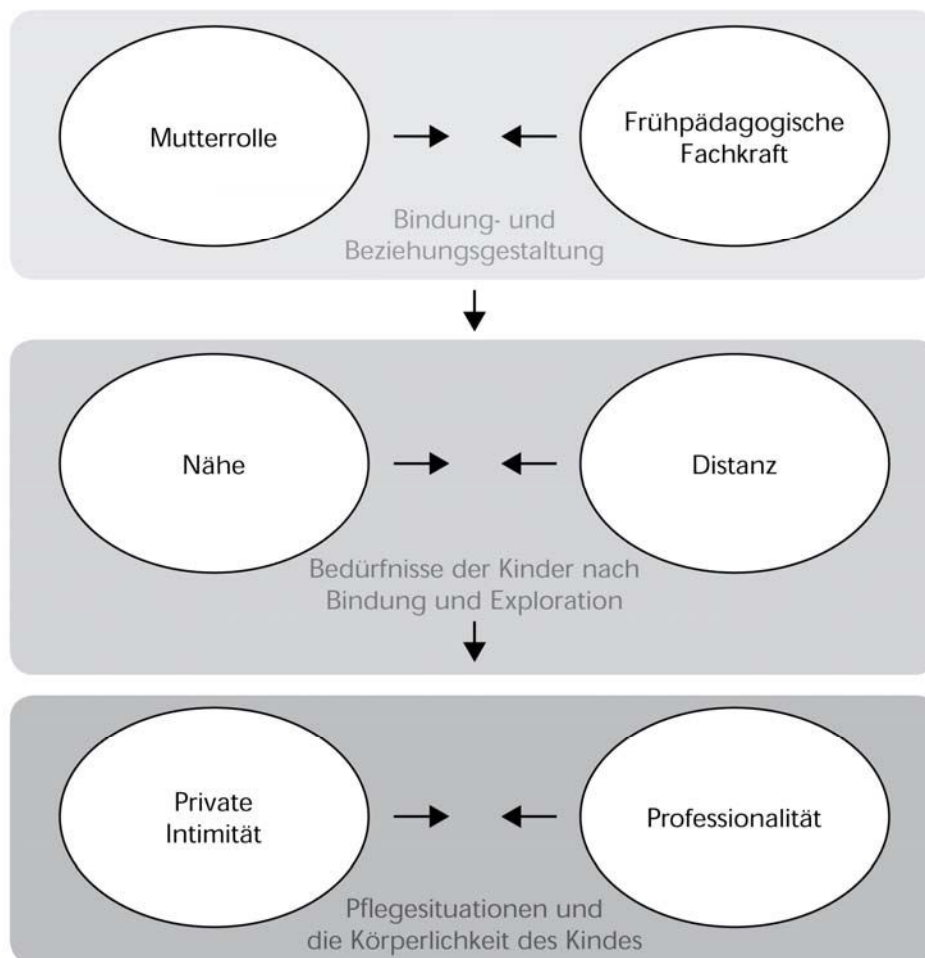


Abbildung 15: Die Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘

Als zentrale Ergebnisse der Interviewanalysen sind eine unterschiedliche Kontaktaufnahme und Beziehungsgestaltung mit Kindern in dieser Altersspanne im Vergleich zu Kindern zwischen drei und sechs Jahren, als auch ein erweitertes Aufgabenprofil von frühpädagogischen Fachkräften zu nennen. Die dichotomen zentralen Motive stehen in einer dynamischen Wechselseitigkeit und in Zusammenhang mit den beiden eruierten Spannungsfeldern ‚Nähe‘ versus ‚Distanz‘ und ‚private Intimität‘ versus ‚Professionalität‘.

Im ersten **Spannungsfeld zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘** stehen die Bindungs- und Explorationsbedürfnisse der Kinder im Vordergrund, welche mit der Bindungs- und Beziehungsgestaltung der Fachkräfte korrespondieren. Kinder unter drei Jahren brauchen nach Aussagen der Erzählpersonen vertrauensvolle Beziehungen, um angstfrei explorieren zu können. Die Erkundungsaktivitäten von Kleinstkindern stehen in Verbindung zur motorischen Entwicklung in dieser Altersspanne und der explorativen Bedeutung von Bewegung für deren Entwicklung. Die befragten Fachkräfte positionieren sich tendenziell in Richtung Distanz und heben die Rolle als Beobachter_in hervor. Die befragten Lehrenden untermauern die Bindungs- und Beziehungsgestaltung als zentral für die Entwicklung des Kindes, insbesondere für die vorsprachliche Zeitspanne, und als Tendenz ist der Pol zur Nähe eruiert.

Im Mittelpunkt des zweiten **Spannungsfeldes zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘** stehen Pflegesituationen und die Körperlichkeit des Kindes, die ebenfalls mit der Bindungs- und Beziehungsgestaltung korrespondieren. Aufgrund der beiden Aspekte erhält die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind eine intime Komponente. Bei der Körperlichkeit des Kindes bzw. einem körperlichen Kontakt wird der Rollenkonflikt und das Dilemma zwischen den beiden dichotomen Motiven ‚Mutterrolle‘ und ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ am deutlichsten, da die Form einer fachlich und humanistisch korrekten Distanz ungeklärt bleibt. Eine Abgrenzung zu der Thematik, in welcher der Konflikt zur Intimität aufgedeckt wird, ist bei allen Erzählpersonen zu finden.

Am Ende des Kapitels wurde der Rollenkonflikt zwischen Mütterlichkeit und den Kompetenzen einer Fachkraft näher betrachtet, der als roter Faden in der gesamten Ergebnisdarstellung der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ ersichtlich wird. In der Verwendung des Begriffes Bindung unterscheiden sich die beiden befragten Zielgruppen. Im Gegensatz zu den befragten Lehrenden wird eine Annahme und Ablehnung bezüglich des Bindungsbegriffes bei den befragten Fachkräften ermittelt. Für eine gelingende Transition von der Familie in eine Kindertageseinrichtung stellen beide befragten Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende) die Notwendigkeit einer professionellen Begleitung durch eine Fachkraft heraus. Die Relevanz von Bezugserziehern bezieht sich hauptsächlich auf die Eingewöhnungsphase. Insbesondere in der Eingewöhnungsphase kollidieren mütterliche und professionelle Tätigkeitszuschreibungen, da beide – die Fachkraft und in der Regel die Mutter – anwesend sind. Die Aussagen der Erzählpersonen decken zur Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ historische und gesellschaftliche Bezüge auf. Dabei ließ sich die Frage erkennen: wieviel Mutter braucht ein Kind? Diese Frage scheint aktuell mit einer subjektiven Einstellung vonseiten der Fachkräfte, der Lehrenden und der Eltern beantwortet zu werden.

10 Das bewegungsspezifische Handeln in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren

Im Folgenden werden die Ergebnisse mit dem Fokus auf das Handeln in Kindertageseinrichtungen erläutert. In dem vorliegenden Datenmaterial wurden zur zweiten Fragestellung²⁰² drei zentrale Kernkategorien identifiziert:

- ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ (Kapitel 10.1),
- ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ (Kapitel 10.2) und
- ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘ (Kapitel 10.3).

Das bewegungsspezifische Handeln steht in Verbindung zur Trias Bildung, Betreuung und Erziehung, welche den gesetzlichen Auftrag von Kindertageseinrichtungen kennzeichnet.²⁰³ In der folgenden Ergebnisdarstellung werden die Methodik und die Didaktik zum Bildungsbe-
reich Bewegung,²⁰⁴ sowie die Rolle der Fachkraft und Rolle des Kindes diskutiert. Ferner wird die identifizierte Verantwortungsübernahme der Fachkräfte für den Bildungsprozess des Kindes dargestellt. Einfließen werden die aus dem Forschungsprozess generierten handlungsleitenden Orientierungen zur Bewegung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

10.1 KiTa als Kompetenz-Zentrum

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Kindertageseinrichtung als Vermittler verschiedener Kompetenzen für das Kind. Hierbei wird ein Bildungsverständnis beschrieben, in dem die Bildung von außen im Vordergrund steht. Dabei übernehmen die Fachkräfte die Verantwortung für die Bildungsprozesse des Kindes. Die Analyseergebnisse basieren auf beiden Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende), deren unterschiedliche Akzentuierung wird in der Ergebnisdarstellung berücksichtigt. Literaturbezüge zur vorliegenden Kernkategorie werden an adäquaten Stellen eingefügt.

Die Analyseergebnisse der Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ unterteilen sich in folgende thematische Schwerpunkte

- Bildung von außen und eine normative Angebotsstruktur (Kapitel 10.1.1),
- eine feste und homogen ausgerichtete Tagesstruktur (Kapitel 10.1.2),

²⁰² Inwiefern beeinflussen die ermittelten subjektiven Sichtweisen und Orientierungen das bewegungsspezifische Handeln im Kontext der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung? (vgl. Kapitel 5.1).

²⁰³ Dieser Auftrag sowie die Definition der Trias und die daraus resultierenden Auswirkungen auf das Tätigkeitsfeld frühpädagogischer Fachkräfte sind in den Kapiteln 1.2, 2.1 und 2.2 erläutert.

²⁰⁴ In der vorliegenden Ergebnisdarstellung wird der Begriff Didaktik in Bezug zum Handeln von Fachkräften verwendet. Auch wenn der Begriff seinen Ursprung in der Pädagogik im schulischen Unterricht hat, wird dieser heutzutage im Allgemeinen für Lernkontexte angewendet. So gebraucht unter anderem NEUB (2013, S.12), ein Erziehungswissenschaftler zur frühkindlichen Bildung, den Begriff im Elementarbereich und legitimiert dies folgendermaßen: „Didaktisches Lernen und Handeln findet sich überall dort, wo Menschen beim Lernen unterstützt, begleitet oder angeleitet werden sollen. Lernen muss sich dabei keineswegs auf Sachthemen beziehen, sondern schließt Identitäts- und Persönlichkeitsbildung ein“.

- die gemeinschaftsfähige Persönlichkeit unter den Prämissen der Team- und Kooperationsfähigkeit (Kapitel 10.1.3),
- die Kompetenzorientierung aufseiten der Fachkräfte und der Topos der Verschulung (Kapitel 10.1.4)

und werden im Folgenden präsentiert.

10.1.1 Bildung von außen und eine normative Angebotsstruktur

Im Folgenden wird die Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ unter der Prämisse einer Bildung von außen beschrieben. Die befragten Erzählpersonen beschreiben zur Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ eine bewegungsbezogene Angebotsstruktur für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Aufgrund der unterschiedlichen reflexiven Auseinandersetzung der beiden Zielgruppen bezüglich einer normativen Angebotsstruktur, werden zuerst die Analyseergebnisse der Fachkräfte und anschließend die der Lehrpersonen erläutert.

Frühpädagogische Fachkräfte

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse der Fachkräfte zum Aspekt ‚Bildung von außen‘ anhand von Fachkraft FF04 exemplifiziert und mit Interviewzitatzen weiterer Fachkräfte gestützt. Fachkraft FF04 positioniert sich eindeutig für eine Bildung von außen. Kindern wird Wissen beigebracht. Sie brauchen Anreize von außen, die durch die Fachkräfte initiiert werden, wie folgendes Zitat illustriert: *„Zum Beispiel im Bewegungsraum sieht es so aus, dass wir dann einen kleinen Bewegungsparcours aufbauen, (.) dass wir zum Beispiel mit dem Tau eine Schlange legen, wo die dann mal drüberhüpfen oder entlangkrabbeln oder unter die Bank krabbeln oder durch einen Tunnel krabbeln müssen oder dass wir auch dann Tanzspiele machen, ganz einfach natürlich nur, sodass die reinwachsen“* (FF04_U3/27). Der Bewegungsparcours für Kinder unter drei Jahren erhält das Attribut „klein“ und legt den Fokus auf die Grundbewegungsform des Krabbelns. Im obigen Textsegment steht die Fremdbildung im Vordergrund, es ist ein Zwang („müssen“) erkennbar. Das Verb „reinwachsen“ (Gefäßmetapher) zeigt auf, dass sich die Kinder an die Angebotsstruktur anpassen müssen, was aus Sicht von Fachkraft FF04 „ganz einfach“ und „natürlich“ ist. Ihrer Ansicht nach lernen Jüngere von Älteren und das Lernen bedarf einem „Antrieb“ von außen. *„Ich habe Kinder, die zu uns kommen und durch die ganzen Reize und durch die anderen Kinder getrieben werden. Die schaffen das dann. Die sind anfangs ein bisschen befangen, dass es ein bisschen schwerfällig aussieht, (.) dass sie dann hüpfen wollen, aber nicht hüpfen können, aber so lange das Hüpfen üben, bis sie es dann können. Ne?“* (FF04_U3/08). Das Bildungsverständnis von Fachkraft FF04 entspricht einem linearen Entwicklungsmodell mit gleichen Entwicklungsschritten bei allen Kindern. Dadurch wird eine Homogenisierungstendenz ersichtlich. Die Entwicklung der Kinder beinhaltet aufeinander aufbauende Schritte, die mit Lernphasen vergleichbar sind. Jede Lernphase setzt ein (Ein-)Üben voraus und ist abgeschlossen, sobald der Lerninhalt erreicht ist. Gemäß dem Bildungsverständnis von Fachkraft FF04 werden die Lernphasen von außen mit Inhalten gefüllt: *„(.) und der den Kindern auch ganz einfach sagt, hör mal, mach das, versuch es. Auffordern zum Versuchen. Versuch macht klug, und ich sage den Kindern immer, och Mensch, was man nicht kann, kann man lernen, ich helfe dir doch, ne?“* (FF04_U3/58). Die ‚Bildung von außen‘ weist auf eine extrinsisch angelegte Motivation im Lernprozess des Kindes hin. Kinder brauchen, nach

Auffassung von Fachkraft FF04 den Antrieb von außen. Der Versuch entspricht dem Übungsprozess beim Lernen mit dem Ziel des Könnens. Dabei wird nochmal ganz deutlich, dass Kinder in ihrer Agency passiv sind: sie werden von außen erzogen und mit ihnen wird etwas gemacht: *„Weil sie einfach früher angefangen werden zu fördern“* (FF04_U3/34). Die passive Agency der Kinder wird durch die zahlreichen Passiv-Konstruktionen und der häufigen Verwendung der Modi des Zwangs belegt. Eine Bildungspartnerschaft mit den Kindern kann durch die mikrosprachliche Feinanalyse ausgeschlossen werden, obgleich Fachkraft FF04 das Gemeinschaftliche betont: *„Und ich/ Ich mache das auch alles vor, dass die Kinder das sehen können, also ich finde das ganz wichtig, dass das gemeinschaftlich gemacht wird, ne? Und, guck mal, ich kann das doch auch, ich bin viel älter, ne? Und du, du bist doch jung, du musst das können, irgendwie so die zu motivieren, ne?“* (F04_U3/54). Kinder anzutreiben scheint leichter zu funktionieren, wenn Bewegungsaktivitäten vorgemacht werden. Da sich Kinder das Modell des Vormachens nicht selbst aussuchen, steht dies eher in Bezug zum zentralen Motiv ‚Mimesis und Überforderung‘ (vgl. dazu auch Kapitel 9.3). *„Und wenn ich ein Zweijähriges kriege und/ Und dann motiviere durch irgendwelche Reize, durch einen Tunnel zu kriechen oder auf der dicken Matte mal rumzuhopsen“* (FF04_U3/38). Der Antrieb von außen wird im folgenden Zitatausschnitt in der Übernahme der Sichtweise der Kinder und der Anpassung des Sprachstils deutlich. *„Wenn wir ausrutschen, dann bewegen wir uns auch, aber das tut weh, und wir bewegen uns und wollen lachen und Spaß haben“* (FF04_U3/70). Die Verantwortung für den Bildungsprozess des Kindes liegt eindeutig auf der Seite der Fachkraft: *„Also man kann sie dann auch wirklich motivieren, das dann mitzumachen, und diese Übung bringt es. Also die Kinder, die in diesen Projekten teilgenommen haben, diese Fördersachen unsererseits mitbekommen haben, die werden alle viel sicherer“* (FF04_U3/4). Demzufolge definiert die Fachkraft die Bildungsziele der Kinder: Fachkräfte wissen, was Kinder in Zukunft können müssen und deshalb lernen sollten. Die Kinder werden bevormundet und ihnen wird kein eigenständiges und selbstbestimmtes Handeln zugetraut. Eine weitere Fachkraft illustriert dies an folgendem Beispiel: *„(5) Also Schritt für Schritt eigentlich immer, (..) wir haben zum Beispiel auch vor unserer Terrassentür einen Kindergarten, haben aber eben so eine Stufe, und am Anfang ging da niemand runter, dann erklären wir es halt jeden Tag, du musst dich rumdrehen, mit den Füßen zuerst, und für solche Hürden brauchen sie einfach dann schon eine Weile, also kann man schon so sagen. Also (.) das passiert Schritt für Schritt, die Entwicklung“* (FF10_U3/14). Demzufolge benötigt ein Kind für den Bildungsprozess eine Angebotsstruktur und einen Erwachsenen, der lehrt und erklärend vermittelt.

Die Didaktik von Fachkraft FF04 kann verglichen werden mit der Nürnberger-Trichter-Didaktik (vgl. SACHER, 2011). Gemäß dieser lässt sich Wissen vom Lehrer auf den Lernenden übertragen und wird sequenziell vermittelt. Das Wortfeld *„fördern, irgendwelche Reize, Angebote machen“* von Fachkraft FF04 entspricht ihrem initiierenden und ritualisierten Handeln im beruflichen Kontext. Auf einen bewusst gesetzten (manipulativen) Reiz folgt eine erwartete (gewünschte) Reaktion. Folgende Textausschnitte illustrieren dieses: *„Das ist alles von uns initiiert und angelernt, und die brauchen halt diese Aufforderung, auch das mal alleine dann zu spielen, ne, oder so einen Ball an die Wand werfen und dann drüberhüpfen“* (FF04_U3/22). *„Es ist ritualisiert, immer mit einem Begrüßungslied, was die Kinder dann sowieso kennen und mit einem Einleitungsteil, der überwiegend gleich ist, der Mittelteil wird dann immer mit was Neuem bestückt, also nicht immer, aber oft mit was Neuem bestückt, da ist auch schon mal eine Wieder-*

holung drin. Und der Abschluss ist auch halt immer gleich. Also es ist schon so ein Ritual für die Kinder“ (FF04_U3/31).

Die Bewegungsangebote von Fachkraft FF04 haben eine feste Struktur, die sie selbst vorgibt und der sich die Kinder unterordnen bzw. anpassen, wie die folgenden Zitate verdeutlichen: „Zuhören, was die Aufgabenstellung ist, das ist zum Beispiel wichtig, ne? Damit die wissen, es ist jetzt wirklich eine Stunde und kein freies Angebot, wo sie tun können, was sie wollen“ (FF04_U3/61). „Und die Konzentration haben selbst die Zweijährigen für zwanzig Minuten, das schaffen die bei uns, (..) es muss ja dann nicht die volle Stunde sein, um Gottes willen“ (FF04_U3/62). Die Bewegungsangebote von Fachkraft FF04 sind angeleitet und bestehen aus Vormachen und Nachmachen: „Indem ich die Spiele vorstelle, vorspiele, mitspiele (..) und mit denen spiele“ (FF04_U3/30).

Aufgrund der Angebotsstruktur entsteht ein Leistungsvergleich, das Können der Kinder steht im Fokus. Fachkraft FF04 kontrastiert das ‚Nicht-Können‘ mit dem ‚Können‘ und nimmt eine defizitorientierte Sichtweise ein (vgl. dazu auch Kapitel 9.2). Fachkraft FF04 berichtet, dass die „Kluft“ der zwei Gruppen (bewegungssichere und -unsichere Kinder) unüberwindbar zu sein scheint. Ihr pädagogisches Ziel entspricht einem Nivellierungsansatz, nämlich alle Kinder „auf ein Level zu kriegen“: „Aber da habe ich so das Problem, dass ich erst mal so alle auf einen Level bringen muss. Also da weiß ich selber noch nicht genau, wie ich da richtig mit umgehe, weil, die aktiven Kinder, die in der Motorik normal entwickelt sind, die wir Gott sei Dank ja auch haben, (..) die sind sehr viel weiter, die trauen sich mehr zu, dass dann die anderen wiederum zu kurz kommen“ (FF04_U3/45). Durch den Textausschnitt kann auf eine völlige Überforderung im ‚Managing Diversity‘ der Fachkraft geschlossen werden. Die vorstrukturierten Lernarrangements und das didaktische Vorgehen sind nicht für heterogene Gruppen geeignet und entsprechen nicht dem aktuellen Inklusionsanspruch. Fachkraft FF06 thematisiert ebenfalls die Problematik einer Angebotsstruktur, die für die erweiterte Altersspanne der Kinder unter drei Jahren nicht zu übertragen sei: „Mhm, (4) ja, viele grobmotorische Sachen, wo zum Beispiel/ (..) Wenn wir Knete oder so anbieten zum Beispiel, also so was finden sie auf jeden Fall gut, (..) malen kommt auch vor in dem Sinne, (..) natürlich nicht so gegenständlich, (..) dann eben auch wieder/ Da kann man auch wieder bessere/ Mehr, sage ich mal, etwas grobmotorische Sachen anbieten, zum Beispiel dann auch dickere Pinsel, und um das praktisch auch zu kompensieren, gibt es auch bei uns noch eine Matsch AG, die praktisch dazu da ist, diese/ Auch diese Gruppe wieder, diese Altersgruppe dann auch irgendwo einmal in der Woche zu haben, um praktisch ein KONKRETES Angebot zu machen. Auch da muss ich noch mal sagen, da ha/ Der Alltag, der läuft manchmal schneller als man denkt, und (..) wie gesagt, diese Altersstruktur, da fällt das schon mal schwer, sich irgendwo hinzusetzen und ein Spiel von Anfang bis Ende zu/ Fertig zu spielen. Das war also früher, wie gesagt, mit den Älteren kein Problem“ (FF06_U3/64). Fachkraft FF06 zeigt auf, dass sich die bisherige Angebotsstruktur an die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder in den ersten drei Lebensjahren anpassen muss. Wenn keine konzeptionelle Anpassung stattfindet und sich die Kinder den Angeboten unterordnen müssen, verschwinden die Individuen in der Gruppe. Dabei werden Tendenzen der Überforderung und De-Integration von Kindern in den ersten drei Lebensjahren ersichtlich. Den Aspekt der Überforderung spricht auch Fachkraft FF04 explizit an: „Aber da weiß ich nicht, ob ich wieder überfordere“ (FF04_U3/66). Dabei wird offensichtlich, dass die instruktionslogische Vorgehensweise nicht linear-kausalistisch anwendbar ist. Trotz dieser Erkenntnis stellt Fachkraft FF04 weder ihre pädagogische Zielsetzung noch die methodische Umsetzung um. Im Interview fehlen

didaktische Begründungszusammenhänge zu den Entwicklungsthemen der Kinder sowie Begründungen für ihr pädagogisches Handeln gänzlich. Dennoch stellt sie zwei mögliche Konsequenzen als Lösung für die existierende Problematik vor: zum einen das Leistungsniveau herunterzuschrauben „*Also da fehlt mir ein bisschen die Erfahrung, auch noch der Umgang. Also ich habe wohl gemerkt, dass ich zurückschrauben kann, ne? Also (.) zurückschrauben muss*“ (FF04_U3/43) und zum anderen eine De-Integration vorzunehmen „*Und jetzt habe ich schon überlegt, dass ich die Gruppen dann wirklich trenne. Weil, (.) der Unterschied (.), der klappt wirklich enorm auseinander. Bei denen, die in der Motorik die Förderung brauchen und die (..), die sie schon haben eigentlich. Aber trotzdem ja auch dann die Bewegung brauchen, um, ja, ausgelastet zu sein, ne?*“ (FF04_U3/45). Doch Änderungen werden vermutlich nicht in die Realität umgesetzt, da äußere Gegebenheiten den Rahmen vorgeben – so der Begründungszusammenhang von Fachkraft FF04: „*Und das ist schwierig dann erst mal auf einen Level zu kriegen, weil, es ist schon sehr zeitaufwendig mit diesen ganzen Gruppen und der Bewegungsraum, ne?*“ (FF04_U3/46). In diesem Kontext wird deutlich, dass dem Handeln im beruflichen Kontext ein stark erfahrungsbezogenes Professionsverständnis zugrunde liegt.

Auf Grundlage der Ergebnisdarstellung zum Aspekt ‚Bildung von außen‘ lässt sich bilanzieren, dass die Zielperspektive der Bewegungsangebote in Zusammenhang mit Gedanken der Aufklärungsphilosophie stehen. Diese haben zum Ziel, Kinder durch Erziehung aus ihrer Unmündigkeit herauszuführen. DRIESCHNER (2007, S. 12) verweist in diesem Kontext auf die Gefahr, dass Kinder „als defizitär, heteronom, passiv und der pädagogischen Fremdbestimmung bedürftig betrachtet werden“. Die ‚Bildung von außen‘ deckt auf, dass den individuellen Persönlichkeiten der Kinder in der Gruppe und möglichen individuell-varianten Entwicklungsverläufen keine Bedeutung beigemessen wird. Das wird mikrosprachlich in dem Aufgehen des individuellen Kindes in der Gruppe („*die*“) deutlich. Die normative Angebotsstruktur zeigt eine Homogenisierungstendenz, sowie die Tendenz zur De-Integration von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Separierung in „*heterogene Gruppen*“ bei Bewegungsangeboten führt auch Fachkraft FF09 an: „*Mhm, (.) finde ich superwichtig, also wir arbeiten halt auch (..) in den heterogenen Gruppen (.), weil man einfach, finde ich, (..) keine richtige (.) Bewegungsrunde machen kann, wenn halt, wenn halt alles gemischt ist. Ne? Also du kannst nicht Sachen aufbauen für Zweijährige, wo dann halt auch die Sechsjährigen (.) turnen sollen*“ (FF09_0-6/56). Fachkraft FF09 begründet diese Unterscheidung, um eine „*richtige (.) Bewegungsrunde*“ machen zu können. In diesem Kontext beschreibt sie, dass Fachkräfte „*Sachen aufbauen*“ und die Kinder „*sollen turnen*“. Die Bewegungsangebote scheinen demzufolge angeleitet und normativ ausgerichtet zu sein und erinnern an eine Sportstunde in der Schule. Die eruierten Bezüge ‚Normierung‘ und ‚Standardisierung‘ stehen konträr zu der aktuellen Inklusionsforderung, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Das Prinzip der Inklusion bedeutet, auf die heterogenen Lernbedingungen in Gruppen pädagogisch einzugehen, indem individuelle, differenzierte Lernarrangements angeboten werden, um Kinder die Möglichkeit zu geben, sich entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse optimal zu entfalten, ihre Handlungsspielräume zunehmend zu erweitern und ihre Bildungschancen optimal zu nutzen“

(NEUB, 2013, S. 26). Die Analyseergebnisse weisen auf eine Homogenisierungstendenz hin. Es werden keine Individuen betrachtet, wie es eigentlich gesetzlicher Auftrag des Inklusionsan-

spruchs wäre, sondern das schematisch erarbeitete Raster wird über die Individuen gelegt, dem diese sich anzupassen haben. SULZER (2013, S. 15) fordert zur Erreichung eines inklusiven Ansatzes: „Pädagogische Fachkräfte brauchen ein Verständnis darüber, dass Normierung Exklusion befördert. Die Beschäftigung mit Inklusion beinhaltet daher stets auch die Auseinandersetzung mit Exklusion“. Um Inklusion zu realisieren, müsste ihrer Meinung nach das pädagogische Personal der Kindertageseinrichtung wahrnehmen. Folglich müsste die Fachkraft betrachten, inwieweit sie in ihren Strukturen, ihrem Handeln und ihrer subjektiven Einstellung die uneingeschränkte Teilhabe des Kindes behindern oder sogar verhindern.

Lehrende an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten

Die Aussagen der befragten Lehrpersonen zur Thematik von normierten Bewegungsangeboten weisen deutliche Ambivalenzen auf. Ein Teil der befragten Lehrpersonen betrachten eine ‚Bildung von außen‘ und konkrete Bewegungsangebote im Elementarbereich als angemessen, doch eine identische Übertragung auf die Altersspanne von Kindern in den ersten drei Lebensjahren scheint nicht möglich bzw. nicht angebracht. Fachliche Begründungen diesbezüglich werden nicht ausgeführt, stattdessen werden in den folgenden Interviewziten häufig Selbstpositionierungen verwendet. In den Interviewziten der befragten Lehrpersonen werden mikrosprachlich Unsicherheiten aufgedeckt. Dies wird unter anderem ersichtlich durch die Verwendung des Konjunktivs, der sogenannten Möglichkeitsform.

Lehrperson FSCHL4 betont die Bedeutung von konkreten Bewegungsangeboten im Elementarbereich und begründet dies mit der Verantwortung einer Sportsozialisation in der frühen Bewegungsbiografie der Kinder. *„So die Erziehung ZUM Sport (..) das heißt, ich denke, dass man eben in der, in der Kindheit (..) schon so eine Grundmotivation schaffen kann, um auch Lebenslang dann sich zu bewegen. (..) Also da, meine ich, spielen die, die Eltern, ja, mit ihrem Modellfunktion eine große Rolle und (..) ich glaube, dass das ein wichtiger Aspekt wäre, weil (..) weil die Motivation sich auch später zu bewegen, die wird, glaube ich, in der, in der Kindheit gelegt“* (FSCHL4_0-6/41). Hierbei könnte die Sportpädagogik nach Auffassung von Lehrperson FSCHL4 Überzeugungsarbeit leisten und dem Elementarbereich in den Bereichen der Methodik und Didaktik aushelfen: *„[...] Ich war da auf so einer Veranstaltung beim XY, bei XY, wo die (..) von dem deutsche Verein wo Sportwissenschaftler waren. (..) Da war es, war so Thema, dass, dass die Sportpädagogik sich halt mit diesem (..) Feld, nicht/ Also weder mit Behinderten, noch mit, mit Vorschulkindern befasst. (..) Und, weil ihren Job ist es halt Sportlehrer auszubilden und das heißt, die besch/ befassen sich ja auch theoretisch dann in erster Linie DAMIT, ja. Und das halte ich für eine massive Lücke, ja. Also ich finde da, (..) da könnte die Sportpädagogik VIEL leisten noch. Überzeugungsarbeit zum einen oder die Bedeutung der Bewegung für die, (..) für die frühkindliche Entwicklung zu machen. Von da aus den methodisch, didaktischen Bereich betrifft. (..) Denk da (..) / Da scheu//en sich, ich glaub Pädagogen ein bisschen, ja. Und das finde ich, ich find das eine Lücke, ja“* (FSCHL4_0-6/109). Lehrperson FSCHL4 wiederholt im folgenden Textsegment den bewegungsbiografischen Zusammenhang. *„Dass die Schüler in den Schulen so schlecht sind, in der Bewegung. Das liegt halt daran, weil die Grundlage fehlt, ja. Da müsste, (..) müsste verstärkt in den Kindergartenbereich reingehen, da intensiver Bewegung anbieten, dann werden die später auch (..) nicht so, ja so schlecht in Bewegung“* (FSCHL4_0-6/109). Lehrperson FSCHL4 beschreibt einen kausalen Zusammenhang von Bewegungskompetenzen der Kinder, die sie im Elementarbereich erworben haben, zur späteren Kompetenz in der Schulzeit. Ihre

Aussage ist stark wertend und sie verallgemeinert ein geringes Bewegungsvermögen aller Kinder. „*Bewegung anbieten*“ deutet auf eine normierte Angebotsstruktur hin und wird durch den Schulbezug verstärkt. Inwieweit eine intensive Bewegungsförderung auch für Kinder in den ersten drei Lebensjahren stattfinden soll, bleibt an dieser Stelle offen.

Lehrperson HSCHL5 beschreibt Bewegungsangebote im Elementarbereich, die durch eine Fachkraft angeleitet werden. Hierfür verwendet sie den Begriff „*Instruktion*“, d.h. eine direkte Anweisung vonseiten der Fachkräfte. Die Bewegungsangebote verortet sie in der Turnhalle. Zu Beginn schließt Lehrperson HSCHL5 die Altersspanne Kinder unter drei Jahren von normativen Bewegungsangeboten aus und grenzt diesen Ausschluss im weiteren Verlauf wiederum ein: „*Also die unter Dreijährigen bewegen sich ohne Instruktionen nach meiner Wahrnehmung ausreichend, wenn sie genügend Gelegenheit dazu haben. Die nehmen sich einen Kinderwagen, rennen im Kreis, klettern hoch und runter, steigen rauf, bilden Brücken usw. Also denen kann man zusätzliche Anregungen geben, wenn man ihnen was Gutes tun will, aber ich glaube gar nicht, dass sie so viele Angebote brauchen, wenn der Raum genügend Anregungen dazu gibt. (..) Wobei man immer auch neue Bewegungsformen noch einmal erkunden kann und es dann noch einmal gemeinsam Spaß machen kann. Also das würde ich doch wieder einschränken. Also ich denke man kann immer was machen. Gut die Frage wäre, wie häufig sollte man ein eigenes Bewegungsangebot jetzt anbieten. Hmm, das ja wäre natürlich schon gut, wenn man da, sagen wir mal so ein bis zwei Mal die Woche vielleicht auch etwas eigenes dafür anbieten könnte in Einrichtungen. Das würde ich schon für sinnvoll halten. Und man müsste es natürlich auch so splitten, dass man guckt, dass man Kinder, die sich vielleicht nicht so gerne bewegen über andere Themen dann da rein lockt in solche Angebote. Also ich würde sagen, nur ein Pflichtangebot, dass jeder einfach mal die Turnhalle betreten hat, das wäre nicht ausreichend. Sondern man müsste das spezifischer ausrichten. Z.B. auf bestimmte Themen hin, wo man denkt ‚Mensch, wenn jetzt das das Thema der Bewegungseinheit ist, könnten die sich auch dafür interessieren‘. Also da müsste man sich, äh, immer gucken wo man die Kinder einfangen und abholen kann und wo man ihnen sozusagen mehr Anregungen zu neuen Bewegungsformen und auch an Lust an der Bewegung. Also es sollte auf keinen Fall als Pflichtaufgabe erscheinen*“ (HSCHL5_0-6/27). Nach Auffassung von Lehrperson HSCHL5 bewegen sich Kleinstkinder von alleine und brauchen hierfür nur Möglichkeiten für selbsttätige Bewegungshandlungen, d.h. „*Raum*“ und „*Gelegenheiten*“. Die Beschreibungen der motorischen Bewegungshandlungen der Kinder setzen am Entwicklungsschritt des Laufens an. Ein mikrosprachlicher Fokus im obigen Textausschnitt liegt auf einem Häufigkeitsbezug („*ausreichend*“, „*genügend*“). Im weiteren Verlauf des Interviews gibt es dann doch Kinder, die sich „*vielleicht nicht so gerne bewegen*“ und diese Kinder scheint die kritische Gruppe bei Bewegungsangeboten zu sein („*spezifischer ausrichten*“, „*rein locken*“, „*einfangen*“). Die Verantwortung der ‚Bildung von außen‘ bleibt eindeutig und ausschließlich auf der Seite der Fachkraft und scheint für alle Kinder im Elementarbereich relevant. Dies wird durch die direkte Rede aus der Sicht der Fachkraft und durch folgendes Wortfeld belegt: „*über Angebote reinlocken*“, „*einfangen und abholen*“, „*Angebote ausrichten*“. Die Unsicherheit im Rahmen der fachlichen Auseinandersetzung über die didaktische Umsetzung von Bewegungsangeboten von Lehrperson HSCHL5 wird unter anderem dort ersichtlich, wo sie ihre Meinung im Antwortverhalten ändert und dabei ihren Denkprozess reflexiv begleitet („*Gut die Frage wäre, wie häufig sollte man ein eigenes Bewegungsangebot jetzt anbieten*“), durch die Verwendung des anonymen Personalpronomens „*man*“ und dem Gebrauch des Konjunktivs. Die Antwort beendet sie mit der Aussage „*Also es sollte auf keinen*

Fall als Pflichtaufgabe erscheinen, ne?“, und das scheint der kritische Punkt von Angeboten mit einer direkten Anweisung zu sein. Die Agentivität liegt mikrosprachlich eindeutig auf der Seite der Fachkraft. Die konkreten Bewegungsangebote sollten den Kindern in den ersten drei Lebensjahren Spaß machen und sie sollen nicht das Gefühl haben, dass sie an einem Bewegungsangebot teilnehmen. Dennoch scheint die ‚Bildung von außen‘ auch für diese Altersspanne relevant zu sein und eine Fachkraft sollte „spezifische Bewegungseinheiten“ konzipieren. Nur die Frage des ‚wie?‘ bleibt in diesem Zusammenhang offen.

Lehrperson FSCHL2 grenzt Kinder von null bis achtzehn Monaten von konkreten Bewegungsangeboten im Turnraum aus. Sie setzt mit Angeboten für Kinder ab eineinhalb Jahren an. Nach ihrer Auffassung sind zuvor natürliche Räume für den Selbstbildungsprozess notwendig und ab eineinhalb Jahren bedarf es spezieller, sozial gestalteter, artifizieller Räume. Dann bedarf es Angeboten, die von außen bewusst gestaltet sind und eine Variationsbreite mitbringen. Die Didaktik zum Bildungsbereich Bewegung verknüpft Lehrperson FSCHL2 mit Altersangaben, in deren Eingrenzung sie im folgenden Interviewzitat variiert: *„Also ich würde da noch mal unterscheiden bei Null- bis Dreijährigen, ich würde da sagen, dass die ganz Kleinen, also Null bis Eins, bis anderthalb, (.) ja, dass die also vor allen Dingen in ihrer täglichen Umgebung rund um die Uhr eigentlich so viel Möglichkeiten für Bewegung haben sollten, dass der Bewegungsraum ihr/ Ihr Raum ist, in dem sie sich auch aufhalten, (.) gekoppelt natürlich mit/ Mit auch einer Ruhezone und so, ganz klar, aber dass diese Umgebung so sein sollte, die soll auch für die bis Dreijährigen so sein im gesamten Gruppenraum, in dem sie sich also bewegen, und Außengelände und wo immer man auch hingeh, aber für so ab anderthalb bis Dreijährige, da würde ich also auch sagen, kann man durchaus auch/ (.) Schon auch in den Turnraum gehen und ihnen da also auch wöchentlich noch mal so unterschiedliche Angebote anbieten, dass man einfach dann so die Variationsbreite auch erhöht in/ Mit denen sie sich so auseinandersetzen können“* (FSCHL2_U3/4). Kleinstkindern sollten selbsttätige Bewegungshandlungen im Alltag ermöglicht werden. Dies unterstützt sie mit der Aussage, dass der Bewegungsraum dem Aufenthaltsraum entsprechen soll. Doch Erläuterungen zur didaktischen Bewegungsgestaltung für diese Altersspanne bleiben aus. Die Raumgestaltung spricht Lehrperson FSCHL2 an, konkretisiert diese jedoch nicht weiter (*„aber dass diese Umgebung so sein sollte“*). Die adversative Konjunktion *„aber“* und der Ansatz einer Konkretisierung des Bildungsbereichs ‚Bewegung mit Kleinstkindern‘ lassen vermuten, dass ihr Bewegungsverständnis in Bezug zur ‚Bildung von außen‘ steht. Im Interviewverlauf formuliert Lehrperson FSCHL2, dass Kinder zwischen eineinhalb und drei Jahren auch Bewegungsangebote in der Turnhalle erhalten sollten. Ihre Unsicherheit diesbezüglich wird durch reflexive Einschübe von Selbstpositionierungen deutlich. In diesem Zusammenhang argumentiert sie nicht aus fachlicher, sondern persönlicher Sicht. Die Bewegungsangebote scheinen auf motorische Fertigkeiten abzielen, doch auch in diesem Kontext bleiben Konkretisierungen aus (*„so unterschiedliche Angebote“*). Im weiteren Interviewverlauf bestätigt Lehrperson FSCHL2 ihre Ansicht zum Aspekt ‚Bildung von außen‘ und bezieht die strukturierten Bewegungsangebote auf die Gruppe der älteren Kinder: *„Sondern ich finde auch, dass gerade die älteren Kinder wirklich auch Anregung brauchen, ich bin immer noch ein starker Verfechter, also durchaus auch strukturierte Bewegungsangebote zu geben, wo die Kinder also dann doch auch neue Impulse bekommen, neue Zusammensetzungen von Geräten und Materialien bekommen, dass sie/ Ich meine auch, ja, dass es auch ein Stück weit unsere Aufgabe mit ist, also dieses ganz/ Was jetzt ja auch häufig ist, dass es ÜBERhaupt nichts*

mehr Strukturiertes gibt, sondern nur das offene Spielen in der/ Im Bewegungsraum, das teile ich also nicht“ (FSCHL2_U3/28). In diesem Zusammenhang verdeutlicht Lehrperson FSCHL2, dass es zwei fachliche Perspektiven zum Bildungsbereich Bewegung gibt: *„strukturierte Bewegungsangebote“* und *„das offene Spielen in der/ Im Bewegungsraum“*. Sie positioniert sich hierbei eindeutig zum Aspekt ‚Bildung von außen‘ und untermauert diesen mit Selbstpositionierungen in der spannungsgeladenen Debatte (*„ein starker Verfechter“*, *„das teile ich also nicht“*).

Lehrperson HSCHL3 erachtet eine Struktur für angeleitete Bewegungsangebote als wichtig. Dabei unterscheidet sie zwischen den kleineren und den älteren Kindern, bleibt jedoch unspezifisch wodurch sich diese beiden Gruppen unterscheiden. Kinder in den ersten drei Lebensjahren werden mit den Wortfeldern *„Struktur, Sicherheit, körperliche Unterstützung“* beschrieben und Kinder zwischen drei und sechs Jahren mit *„frei, bisschen Struktur, ausprobieren“*. *„(...) (räuspern) Also ich denke, (.) dass die älteren Kinder (.) eher noch dann schon freier einfach sind und (.) vielleicht auch nicht/ (.) Ja, sie brauchen auch Struktur, aber vielleicht nicht ganz so viel (.) Struktur. Und da muss jetzt nicht jeder ständig gleich hingucken, sondern die sind eher noch eigenaktiv und probieren einfach aus, ohne manchmal auch zu fragen. (.) So. (.) Und brauchen nur einen kleinen Hinweis, probier doch das mal, den Überschlag auf der höheren Stange (.) und dann ist gut, dann machen die das. So. Und die Kleineren brauchen dann einfach noch mehr (.) auch körperliche Unterstützung, also dass man dann eher körperlich nah dran ist und/ (.) Ja, ihnen die Sicherheit auch gibt, wenn die irgendwas Neues ausprobieren. Ich denke, das ist so der Hauptunterschied“* (HSCHL3_U3/35). Hauptunterschiede implizieren mehrere Unterschiede, nähere Ausführungen bleiben jedoch aus. Nach Auffassung von Lehrperson HSCHL3 setzen Fachkräfte den Rahmen für Bewegungsangebote und in diesem geben sie eine Struktur vor. Dennoch sollten Fachkräfte idealerweise auf die Initiative des einzelnen Kindes achten und diese integrieren: *„(...) Auf jeden Fall (.) den Kindern stets zugewandt, aufmerksam, was sie tun, damit sie dann, wenn von Kindern was Neues kommt, also was ja immer kommt, dass die das aufmerksam aufnehmen und verstärken (.) und vielleicht auch variieren, aber bei dem Kind quasi ansetzen, das finde ich halt optimal. Und dass es halt nicht nur darum geht, (.) wir machen die und die Aufgaben, sondern eben eher so, (.) was habt ihr für Ideen (.) so und (.) wer hat noch welche Ideen und wir probieren alles mal aus. Also dass sie im Prinzip Zeit und Raum gibt, damit die Kinder (.) Erfahrungen (.) sammeln können und auch machen können, die andere Kinder auch gemacht haben, also so ein Austausch, dass der gelingen kann. Und auch so eine Aufgabe/ Schon eine gewisse (.) Strukturierung auch zu geben, also insofern, dass jetzt nicht alles so lose laufen soll, (.) sondern trotzdem, obwohl die Kinder sich selbst einbringen, (.) trotzdem das eine gewisse Struktur erhält, also damit die Kinder merken, okay, das kann ich, das mache ich jetzt, was machst du, also“* (HSCHL3_U3/29). Mikrosprachlich wird der Inhalt aufgrund dem häufigen Gebrauch von Abtönungspartikeln (*„vielleicht“*, *„quasi“*, *„eher“*, *„so“*, *„nicht alles“*) relativiert und unspezifisch. Die Didaktik und Methodik für Bewegungsangebote, die einerseits Zeit und Raum und andererseits eine Aufgabe und Struktur beinhalten, konkretisiert Lehrperson HSCHL3 nicht an einem Beispiel. Eine gezielte Angebotsstruktur scheint sich von der Selbsttätigkeit des Kindes abzugrenzen (*„nicht nur [...] wir machen die und die Aufgaben“*, *„Und auch so eine Aufgabe/ Schon eine gewisse (.) Strukturierung“*) und eine vorgegebene Struktur und Einflussnahme aufseiten der Fachkräfte scheint vorrangig zu sein.

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass eine normative Angebotsstruktur, insbesondere bei einer alterserweiterten Gruppenzusammenstellung in Kindertageseinrichtungen, die Ten-

denz einer Überforderung und einer De-Integration von Kindern in den ersten drei Lebensjahren aufweist.²⁰⁵ In der Konsequenz werden Unsicherheiten, sowie das Fehlen eines gesicherten didaktischen Konzepts aufseiten der befragten Fachkräfte und Lehrenden ersichtlich. Methodisierung als zentraler Einflussfaktor des Handelns im beruflichen Kontext der frühen Kindheit wurde auch im Forschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ generiert (vgl. KOCH & BÖCKER, 2014). Im Rahmen der erweiterten Datenerhebung und dem besonderen Fokus der Kinder unter drei Jahren wird bezüglich der normativen Angebotsstruktur eine Überforderung dieser Altersspanne deutlich. Die folgende Darstellung der Analyseergebnisse zur Tagesstruktur in Kindertageseinrichtungen deckt ebenfalls eine Homogenisierungstendenz und ein Dilemma des ‚Managing-Diversity‘ auf.

10.1.2 Eine feste und homogen ausgerichtete Tagesstruktur

Ein weiterer Aspekt der Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ ist eine feste Tagesstruktur in Kindertageseinrichtungen.

Im folgenden Textausschnitt erläutert eine Fachkraft, wie sich die Kinder der Tagesstruktur unterordnen müssen und deckt das Dilemma einer erweiterten Altersgruppe auf: *„Dann find ich, dass eine ge/ Klare Tagesstruktur so dazugehört, dass die einfach wissen so, als nächstes kommt das, dann ist das Mittagessen, dann ist der Mittagsschlaf, das sollte zunächst auch immer erst mal einheitlich sein, und (.) im Laufe des Jahres verändert sich das vielfach so, weil die Bedürfnisse der Kinder sich häufig verändern, also (.) oft ist es am Anfang des Kindergartenjahres so, dass die erste Gruppe um halb zwölf Mittag isst, um am Ende des Kindergartenjahres aber auch um halb eins Mittag zu essen mit den anderen. Und vorher schaffen die das nicht so lange. Die brauchen halt früher den Mittagsschlaf, die brauchen früher das Mittagessen und (.), ja, da ist es einfach die große Kunst, auch da wieder die Bedürfnisse zu erkennen und darauf eben entsprechend zu reagieren. Und möglichst (.) flexibel das Ganze dann so zu gestalten. (...) Es ist nicht immer machbar, glaub ich, jedes Bedürfnis da zu erfüllen. Weil, also dafür sind die Rahmenbedingungen manchmal einfach nicht da. So. Das muss man schon ganz deutlich sagen. Aber (.) wünschenswert wäre das eigentlich, wenn man/ Wenn man immer die Möglichkeit hätte, zu jeder Tageszeit mal eine Erzieherin irgendwo abzustellen (lachen), wo sie gerade gebraucht wird letztlich. So“* (FF12_U3/173). Das Beispiel festgelegter Schlafenszeiten in dieser Kindertageseinrichtung macht deutlich, dass dem unterschiedlichen Schlafbedürfnis von Kindern in den ersten drei Lebensjahren nicht adäquat Rechnung getragen wird. Auch hier stehen nicht die Bedürfnisse des einzelnen Kindes im Vordergrund. JENNI und BENZ (2011) erläutern, dass der kindliche Schlaf große interindividuelle Variabilitäten aufweist und Fachpersonen sich auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes einstellen sollten, um Schlafstörungen im Kleinkindalter zu vermeiden. Auch JASMUND (2014) warnt vor erzwungenem Mittagsschlaf oder ungewolltem Essen bei Kleinstkindern, da diese die Entwicklung der Selbstregulierungskompetenzen und der Selbstständigkeit der Kinder nicht nur einschränken, sondern sogar hemmen. Kinder brauchen eine individuelle und bedürfnis-gerechte Tagesstruktur und Über-Mittags-

²⁰⁵ vgl. dazu auch Kapitel 9.3 und 9.4.

Gestaltung. In der Tageseinrichtung von Fachkraft FF10 setzen sich die Ganztagesgruppen aus Kindern von null bis sechs Jahren zusammen. Für die Kinder unter drei Jahren sind feste Schlafzeiten festgelegt. Kinder unter einem Jahr haben eine weitere Schlafzeit am Vormittag: *„Also bei ganz Kleinen unter einem Jahr machen wir es dann so, dass wir die morgens noch ein bisschen hinlegen, weil, die sind einfach erschlagen, wenn die am Anfang da sind, und/ So zwischen Neun und Zehn, und dann schlafen die noch mal um halb Eins bis um Drei alle, und (..) ja, und dann wecken wir sie auf und essen nachmittags noch mal gemeinsam“* (FF10_U3/82). Und auch Fachkraft FF10 weist auf Schwierigkeiten in der Umsetzung hin: *„Aber das ist halt am Anfang, sagen wir mal, brauchen sie drei Monate, bis sie alle den gleichen Schlafrhythmus haben oder bis es auch funktioniert. (..) Man merkt halt auch, (..) wer daheim seine Kinder ins Bett legt, sage ich mal, und wo das dann auch gleich/ Wo sie drin liegen bleiben müssen, und wer dann noch eine halbe Stunde daheim Theater machen kann“* (FF10_U3/84). Das individuelle Bedürfnis nach Schlaf- und Ruhephasen des Kindes wird nicht beachtet, es muss sich den vorgegebenen Strukturen der Kindertageseinrichtung unterordnen. Der von außen kommende Zwang für die Kinder wird in der Wortwahl des mechanischen Ausdrucks *„funktionieren“* und der Kontrastierung zwischen *„müssen“* in der Kindertageseinrichtung und *„können“* im familiären Kontext ersichtlich. Das deckt wiederum das Spannungsfeld zwischen individueller Entwicklung und gesetzter Struktur auf und zeigt ein Dilemma des ‚Managing Diversity‘ in Kindertageseinrichtungen. In der nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) wird *„die Betonung von Gehorsam als Erziehungsziel“* in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren mit einer niedrigen Prozessqualität verbunden (TIETZE et al., 2013, S. 81). Der Alltag in der Kindertageseinrichtung von Fachkraft FF10 ist ebenfalls stark durchstrukturiert. Es gibt viele wöchentlich stattfindende Termine. Hierzu gehören beispielsweise ein Sportprogramm, der Waldtag oder das gruppenübergreifende Psychomotorikangebot für Kinder von null bis drei Jahren. Das von externen Kräften organisierte Sportprogramm und das psychomotorische Bewegungsangebot decken Tendenzen der Überforderung der Kinder unter drei Jahren auf und stehen in Zusammenhang mit den für die Kinder unbekannten Personen, die das Angebot durchführen.²⁰⁶ Seit kurzem gibt es in dieser Einrichtung einen Kleinkindbereich, der für die Null- bis Dreijährigen konzipiert ist und auch nur für diese Altersgruppe zugänglich sein soll. Dort soll dann täglich für eine Stunde eine Bewegungsbaustelle stattfinden: *„Nein, das ist/ Da haben wir jetzt ein Platz geschaffen in der Einrichtung, ein sehr heller Platz, wo dann auch wirklich, also wo immer die Sachen dastehen, aber das einfach nur zu einer bestimmten Zeit genutzt werden kann“* (FF10_U3/38). Außerhalb dieser Zeitspanne ist dieser *„Platz“* für die Kinder nicht erreichbar. In der Kindertageseinrichtung von Fachkraft FF11 steht eine wöchentliche Turnstunde für Kinder unter drei Jahren auf der Agenda: *„Wir gehen einmal die Woche turnen mit den Kleinen“* (FF11_U3/44).

²⁰⁶ Die Relevanz bekannter Fachkräfte für Kinder in den ersten drei Lebensjahren wurde auch in der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ (Kapitel 9.5) herausgestellt.

Lehrperson HSCHL3 stellt die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren und deren Integration in eine Gruppen von drei bis sechs Jahren als problematisch heraus: „Ne?, und ob da jetzt zweijährige dazwischen sind, dat ist halt so! Die werden eingegliedert (..) ne?, und (..) entweder packt sie es oder sie packt es nicht. Und wenn sie es nicht packen, fällt es eh nicht auf. (..) JAA, ich erlebe da/ (..) zw/ zwölf Uhr Mittagszeit die Kinder sitzen dann so da, ne?. (...) Weil die ja einfach eine ganz andere Körper(.)bedürfnis haben, die müssen RUHEN, das ist für die ja anstrengend, morgens um halb acht sind die irgendwann da, sind die ersten die da sind in der Regel. Ne? Da müssen die halt durch“ (FschL3_0-6/61). Lehrperson HSCHL3 thematisiert, dass Kleinstkinder andere Körperbedürfnisse haben, welche veränderte ruhige und aktive Phasen im Alltag der Kindertageseinrichtung darstellen. Wenn Kleinstkinder es nicht schaffen sich an die vorgegebene Tagesstruktur anzupassen, fällt dies nach Aussage von Lehrperson HSCHL3 nicht auf. Die Agentivität liegt beim Kind („entweder packt sie es oder sie packt es nicht“) und die Kritik richtet sich nicht an den konzeptionellen Rahmen der Einrichtung („Da müssen die halt durch“). Lehrperson FSCHL5 kritisiert ebenfalls die feste Tagesstruktur in Bezug auf die Bewegungsmöglichkeiten von Kindern in den ersten drei Lebensjahren und stellt dabei jedoch die Verantwortung der Einrichtung heraus: „Also aus MEIner Sicht sollte es einen sehr hohen Stellenwert haben, WEIL (..) man ja WEIß, auch aus der TheoRIE, dass natürlich dann ein ganz großer ZuSAMMENhang besteht. Durch Bewegung (..) erFORsche ich meine Umwelt. Wenn ich mich nicht bewegen kann, kann ich auch nichts entDECKen. Also es ist jetzt mal für kleine Kinder ja mit Bewegung verBUNDen. Von daher kann man da gar nicht genÜgend Raum geben. Und ich finds SCHLIMM diese Kindergärten die dann/ (..) immer noch/ es gibt IMMER noch Kindergärten "bis hab zwölf und DANN gehen wir raus" und die dann NICHT so flexible Möglichkeiten haben. Die dann/ Die einen die TURNstunde einmal pro Woche haben und sonst NICHT. Und sonst immer die Kinder auch dann "Wir RENNEN nicht im Gruppenraum" also dann an VIELEN Stellen (..) ruhig stellen. Wo ich denke wenn ein Kind (..) sich viel bewegen kann, dann ist es auch viel AUSgeglichen und (..) ja, macht einfach mehr ErFAHRungen mit sich und seinem KÖRPER und in der ganz frühen Kindheit auch mit allen Dingen seiner UMWelt. Von daher finde ich/ messe ich dem HOHE Bedeutung zu. Ja“ (FSCHL5_0-6/22). Neben einer Selbstpositionierung („ich finds SCHLIMM“) begründet Lehrperson FSCHL5 aus einer fachlichen Perspektive, dass Bewegungsmöglichkeiten im Alltag der Kindertageseinrichtungen integriert sein müssen und für die Entwicklung der Kinder notwendig sind. Dies untermauert sie, indem sie die Perspektive der Kinder übernimmt („Wenn ich mich nicht bewegen kann, kann ich auch nichts entDECKen“). MEYER-WITTE (2013, S. 135) hält wie Lehrperson FSCHL5 geplante punktuelle Lehreinheiten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren für ungeeignet:

„Im Vergleich zu anderen Bildungsinstitutionen wie dem Kindergarten oder der Schule gilt für die Kleinstkinderziehung in noch viel stärkerem Maße, dass Lehren und Lernen täglich, stündlich, in jeder Sekunde des Tages geschieht. Es lässt sich nicht auf bestimmte Zeiten im Tagesablauf oder auf curriculare Vorgaben beschränken“.

Auf Grundlage der Ergebnisdarstellung zur Tagesstruktur lässt sich festhalten, dass der Bedarf einer Anpassung an Kinder in den ersten drei Lebensjahren wahrgenommen wird. Insbesondere, was das Schlafbedürfnis dieser Altersgruppe angeht, scheinen Änderungen nötig. Dennoch wird in den beschriebenen Kindertageseinrichtungen nicht auf das individuelle Schlafbedürfnis der Kleinstkinder eingegangen, sondern sie müssen lernen ihren eigenen

Schlafrhythmus der Tagesstruktur der Einrichtung anzupassen. WEYER (2013) beleuchtet das Thema Tagesstruktur für Kinder in den ersten drei Jahren und stellt Folgendes heraus. Routinen und Rituale vermitteln Kindern in den ersten drei Lebensjahren Verlässlichkeit. Dennoch sollten sich die Kinder nicht einem festen Tagesablauf unterordnen. Es sollte ausreichend Freiraum vorhanden sein, damit auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes eingegangen werden kann: „Gerade unter Dreijährige planen ihre Handlungen nur sehr unmittelbar und die Befriedigung ihrer Bedürfnisse duldet keinen Aufschub“ (EBD., S. 106). Dieser Aushandlungsprozess zwischen dem allgemeinen Vorgeben und dem individuellen Öffnen einer vorhandenen Tagesstruktur ist in den vorliegenden Analyseergebnissen nicht erkennbar. Vielmehr müssen sich Kinder unter drei Jahren der festen und homogen ausgerichteten Tagesstruktur in den Einrichtungen unterordnen.

10.1.3 Die gemeinschaftsfähige Persönlichkeit unter den Prämissen der Team- und Kooperationsfähigkeit

Die Analyseergebnisse der Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ decken implizite Ziele von Bewegungsanlässen auf, wie den Erwerb von Team- und Kooperationsfähigkeit, Rücksichtnahme und den sozialen Aspekt des Helfens. Die Legitimation dieser Tendenz scheint der bildungspolitischen Kompetenzorientierung²⁰⁷, sowie dem gesetzlichen Leitziel des § 1 KJHG zu entsprechen. Wie in Kapitel 1.1.1 dargestellt, ist das gleiche Ziel im Förderauftrag von Tageseinrichtungen (KJHG § 22, Absatz 1) verankert und somit in zweifacher Ausführung vorzufinden. Die Realisierung des Auftrags der Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit findet sich in den Analyseergebnissen der Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ nur zum Teil wieder und zwar in Bezug auf den Topos ‚Team- und Kooperationsfähigkeit‘ im Sinne der Gemeinschaftsfähigkeit. Im Zusammenhang der bisherigen Ergebnisdarstellung, wonach Kindern in den ersten drei Lebensjahren tendenziell kein Raum für eigenverantwortliche Entscheidungen gegeben wird, kann die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit ausgeschlossen werden.²⁰⁸ Die in der Ergebnisdarstellung zuvor beschriebene invariable Struktur der Kindertageseinrich-

²⁰⁷ Als ein Beispiel für eine bildungspolitische Kompetenzorientierung in Verbindung zur Vorbereitung auf das zukünftige Leben sei das Projekt „Definition and Selection of Competencies“ (DeSeCo) (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD), 2005) angeführt. Dieses hat zum Ziel einen konzeptuellen Referenzrahmen für die Bestimmung von Schlüsselkompetenzen und der Messung des Kompetenzniveaus von Jugendlichen und Erwachsenen zu erstellen. „Welche Kompetenzen benötigen wir für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft? [...] Die Definition solcher Kompetenzen ermöglicht eine bessere Beurteilung, wie gut Jugendliche und Erwachsene auf die Herausforderungen des Lebens vorbereitet sind, sowie die Festlegung übergeordneter Zielsetzungen für die Bildungssysteme und das lebenslange Lernen“ (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD), 2005, S. 6). Die definierten Schlüsselkompetenzen zielen unter anderem auf die Verantwortungsübernahme der eigenen Lebensgestaltung ab. BOLDER, KUTSCHA, DOBISCHAT und REUTTER (2012, S. 7) äußern sich zu dieser Thematik und hinterfragen den Trend zur „subjektiven Beruflichkeit“, welche den Beruf als biografische Aufgabe beschreibt, „als permanente Herstellung eines mehr oder weniger individuellen Zuschnitts durch Ausbildung, ‚lebenslange‘ Weiterbildung und Erfahrung geprägter Arbeitskraft und Identität“.

²⁰⁸ Das deckt sich mit den Ergebnissen der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ (Kapitel 9.4), in denen eigenverantwortliches Bewegungshandeln aufgrund von Regeln und Verboten tendenziell eingeschränkt wird. Die Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ weist auf einen engen Rahmen und vielfältige Verbote und Regeln bezüglich der motorischen Selbsttätigkeit hin, sodass vielmehr eine Erziehung zur Unselbstständigkeit generiert wurde.

tungen und der Rahmen, der durch die Fachkräfte gesetzt wird, begrenzen die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Kinder. Im Folgenden werden die Analyseergebnisse der Gemeinschaftsfähigkeit des Kindes unter den generierten Topoi der Team- und Kooperationsfähigkeit, Rücksichtnahme und den sozialen Aspekt des Helfens erläutert.

Der Eintritt in das soziale Miteinander wird in der Fachliteratur als Entwicklungsaufgabe von Kindern in den ersten drei Lebensjahren beschrieben (vgl. u. a. AHNERT, 2003; MAIER, 2007; ZIMPEL, 2012; VÖLKE, 2013). Im Gegensatz zu den vorliegenden Analyseergebnissen steht in der Fachliteratur das kindliche Spiel für die soziale Entwicklung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren im Vordergrund:

„The significance of play on children's learning and development has been recognised for many years and was brought into prominence by philosophers such as Rousseau (1712) and Froebel (1826) who believed that play is the purest, highest and most natural form of learning, and by the theories of Piaget (1976) and Vygotsky (1962) who highlighted the importance of play in children's cognitive and social development“

(BECKLEY, 2012a, p. 119). In der Kernkategorie ‚KiTA als Kompetenzzentrum‘ hingegen werden Bewegungsangebote und Spielsituationen unter der Prämisse der Team- und Kooperationsfähigkeit beschrieben. LÖW und GEIER (2014, S. 86) kritisieren den Fokus auf die Teamfähigkeit und schlussfolgern: „Der Kindergarten wird als eine Institution konzeptualisiert, in der bereits kleine Kinder die Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen, die Menschen in einer modernen Gesellschaft benötigen“. Dies deckt sich mit den vorliegenden Analyseergebnissen, da die Zeitspanne des Eintritts in die soziale Kinderwelt mit der Autonomieentwicklung zur Bezugsperson einhergeht und Fachkräfte den Prozess des Umgangs unter Gleichaltrigen maßgeblich beeinflussen und die Maßstäbe nicht fachlich sondern persönlich argumentiert werden.

Auch Lehrperson HSCHL5 greift die soziale Entwicklung als Aufgabe von Kindern unter drei Jahren auf: „Also deswegen, Entwicklungsthemen wäre natürlich auch die ko/ Die soziale Entwicklung, sozusagen auch (.) Verstehen, also Empathie, verstehen, was der andere will, die Intention des anderen nachvollziehen zu können, emotionale Entwicklung, die eigenen Gefühle regulieren können, (..) die Gefühle von anderen deuten können, auf diese Gefühle eingehen zu können, zu verstehen, dass der andere etwas anderes fühlt oder denkt als ich und damit umgehen zu können. Also da spielen für mich emotionale, soziale, kognitive Elemente, ja, eng aneinander/ (.) Gehen eine enge Verknüpfung ein, und das wäre ein/ Für mich auch ein z/ Ganz zentrales Entwicklungsthema, dass eben/ Diese Entwicklung zu unterstützen“ (HSCHL5_U3/20). Lehrperson HSCHL5 verknüpft emotionale, soziale und kognitive Elemente für den Erwerb von Sozialität. Ihrer Auffassung nach benötigen Kinder hierfür Unterstützung von außen, d.h. von Fachkräften. Sie argumentiert auf Basis eines persönlichen Standpunkts („für mich“). Für die soziale Entwicklung steht nicht das Spiel um des Spielens willens im Vordergrund, sondern Spielsituationen sollen auf das zukünftige Leben vorbereiten. Diese Annahme wird dadurch unterstützt, dass Lehrperson HSCHL5 zum einen die Definition von Sozialität aus der Ich-Perspektive als Erwachsene beschreibt und die Definition deutliche Aspekte einer Team- und Kooperationsfähigkeit aufweist. Empathie wird in dem obigen Interviewzitat mit dem Verstehen von Intentionen gleichgesetzt, was auf eine strategische Analyse verweist. Lehrperson HSCHL5 betont den Erwerb der Team- und Kooperationsfähigkeit im Elementarbereich: „Die-

se Möglichkeit auch FÜR Kinder zu entwickeln, dass sie eben kooperativ Ideen entwickeln und mit Materialien in unterschiedlichen Bereichen auch dann ausgestalten können“ (HSCHL5_U3/43). Kinder scheinen dies ‚beigebracht bekommen zu müssen‘, hierfür wechselt Lehrperson HSCHL5 von der Metaperspektive als Lehrperson in die Perspektive einer Fachkraft. Es wird nicht gemeinsam mit den Kindern gespielt, sondern zu Beginn steht die Bildung von außen („FÜR Kinder“) im Vordergrund, bis diese dann die erwünschten Ziele umsetzen können, nämlich *„kooperativ Ideen entwickeln“* und diese *„ausgestalten“*. Die soziale Entwicklung der Kinder wird als Lernkontext beschrieben, in dem Fachkräfte die Verantwortung für den Erwerb sozialer Kompetenzen unter der Prämisse der Team- und Kooperationsfähigkeit erhalten. Die im Folgenden beschriebene interaktive Gruppenpädagogik gleicht einem Sozialtraining.²⁰⁹ Fachkräfte sollen ihrer Meinung nach die Einbindung des einzelnen Kindes in die Gemeinschaft mit anderen Kindern unterstützen. Diese Lernschritte sollen durch die Fachkraft begleitet werden, ohne dass dies näher erläutert wird. Der Fokus liegt auf der Teamfähigkeit, in der man Dinge entwickelt und nicht um eine soziale Kompetenz in der Gegenwartigkeit. *„[...] und deswegen würde für mich zur Professionalität GANZ stark dazugehören, dass ich in/ Dass ich sozusagen in der Interaktion mit EINEM Kind die ErWEiterung in eine größere Gruppe unterstütze. Das heißt, dass die Kinder LERNEN, (.) die an/ Den anderen (.) in seiner Andersartigkeit, in seiner anderen Perspektive, in seiner anderen Herangehensweise wahrzunehmen, mit ihm umzugehen und daraus auch POSITIVE MÖGLICHKEITEN zu entwickeln, gemeinsam etwas entwickeln zu können“* (HSCHL5_U3/10). Lehrperson HSCHL5 beschreibt folgende Lernschritte bis Kinder zu einem ‚Wir‘-Gefühl gelangen, das auf Kooperation basiert: wahrnehmen (basierend auf einen Sinneseindruck), interpretieren, Perspektive übernehmen. Es geht hier nicht darum, gemeinsames Spielen und einen gemeinsamen Umgang zu lernen, sondern um *„positive Möglichkeiten – gemeinsam etwas entwickeln zu können“*. Die Teamfähigkeit im obigen Textausschnitt impliziert eine Wahrnehmungskompetenz, Deutungskompetenz und eine Interpretation, was bedeutet, den anderen verstehen zu können. Damit erhält die Sozialentwicklung einen rein kognitiven Aspekt. Dies führt Lehrperson HSCHL5 im Folgenden aus und exemplifiziert es an dem Besitzkonflikt: *„Und (.) das wäre eben auch ein ganz wichtiger Bereich, und natürlich aber auch alle anderen Bereiche, also wichtige Entwicklungsthemen ist auch die Sozialentwicklung. Also das heißt, mit anderen gemeinsam etwas tun zu können, (.) sich abwechseln zu können, zu verstehen, wie man überhaupt gemeinsam mit etwas SPIELEN kann. Also das heißt, ein Kind sieht etwas, ist begeistert davon, was der andere damit macht, und will es natürlich sofort auch tun, greift da zu, schon ist der Besitzkonflikt da. Ne? Und das einfach/ Der Besitzkonflikt ist nicht ein soziales Defizit, sondern natürlich auch eine kognitive Frage, weil ich auch eine Idee haben muss, WIE ich gemeinsam mit einer Sache umgehen kann. Also das ist eine häufige Beobachtung von mir, Kinder sehen Bälle, sind begeistert, halten den Ball und wollen den gar nicht mehr hergeben, weil sie ihn toll finden, aber ein Ballspiel lebt nun mal davon eigentlich (lachen), dass man auch den Ball wieder abgibt und der andere ihn wieder abgibt, ne? Und das ist aber ein kognitiver Schritt“* (HSCHL5_U3/19). Das Spielzeug gilt als Mittler sozialer Kontakte und Auslöser von Besitzkonflikten (vgl. VÖLKEL, 2013, S. 51). Besitzkonflikte sind als

²⁰⁹ Hier wird ein Bezug zur postmodernen Gesellschaft ersichtlich, der in Kapitel 10.2.3 ausführlich erläutert wird.

durchgängiges Merkmal der Peer-Interaktion von Kindern in den ersten vier Lebensjahren zu beobachten und basieren auf dem gleichzeitigen Interesse an einem Spielzeug. Im Gegensatz zu den Ausführungen von Lehrperson HSCHL5 führt AHNERT (2003, S. 495) aus, dass der Besitzkonflikt „eindeutig sozial und nicht instrumentell determiniert [ist], da er auf einen - wenn auch nur zeitweiligem - Besitzanspruch eines anderen Bezug nimmt“. Auch in dem obigen Zitat wird deutlich, dass Spielsituationen dazu dienen sollen soziale Defizite auszugleichen. Der Fokus ist auf die kognitive Leistung der Kinder in Bezug auf die Team- und Kooperationsfähigkeit ausgerichtet.

Die Gemeinschaftsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit des Kindes führt auch Lehrperson FSCHL5 an. Wie im folgenden Interviewzitat deutlich wird, lernt das Kind mit anderen Kindern „etwas zu machen“: *„Das ist ein zentrales Entwicklungsthema und natürlich das Thema, ich bin nicht alleine, sondern es sind noch andere Kinder mit denen etwas zusammen zu machen. Ich in der sozialen Umwelt“* (FSCHL5_U3/10). Lehrperson HSCHL3 pointiert die Themen der Absprachen und des Helfens. Der Bildungsprozess des Kindes beginnt zwar noch beim „ich“, geht dann aber über zum „Du/die anderen“ und sollte beim „wir“ abschließen. Die interaktive Gruppenpädagogik kann somit das Ziel der Kooperation entwickeln: *„[...] aber natürlich auch so der soziale Kontakt mit/ Mit anderen Kindern, also wenn die sich ausprobieren und rumrangeln oder wie auch immer, also das ist wichtig, Wahrnehmung hatte ich auch schon gesagt und/ (.) Ja, die Auseinandersetzung mit den Kindern, nicht nur im sozialen Bereich, sondern auch im kommunikativen (.) Bereich, dass sie da/ Ja, Absprachen ist vielleicht ein bisschen zu hoch gegriffen für Null- bis Sechsjährige, aber dass sie dann (.) schon so/ (.) Ja, und sich absprechen in Anführungsstrichen (lachen), was machst du, was mach ich oder/ Ne? Und vielleicht auch/ Also unterstützt von außen, erste Hinweise so, wie kann man anderen helfen, ist auch dabei“* (HSCHL3_U3/23). Konkrete Bewegungsaufgaben fördern nach Auffassung von Lehrperson HSCHL3 die Kooperationsfähigkeit der Kinder: *„Also (.) über Bewegungsanlässe, Bewegungsaufgaben, wenn die gezielt gestellt werden, (.) lernen sie ja miteinander umzugehen, abzuwarten, (.) zuzuschauen den anderen, sich vielleicht was abzugucken, also was sie da machen können“* (HSCHL3_U3/27). Auch an dieser Stelle steht die Bildung von außen durch Fachkräfte im Vordergrund. Sie stellen gezielte Aufgaben und Kinder erwerben Sozialkompetenzen im Rahmen einer Regelkonformität.

Die Gemeinschafts- und Kooperationsfähigkeit des Kindes wird um die sozialen Kompetenzen der Rücksichtnahme und des Helfens erweitert. Fachkraft FF11 stellt als Bezugspunkt der Rücksichtnahme das Alter heraus und nicht beispielsweise das Geschlecht. Der Bedarf steht in Zusammenhang mit den räumlichen Rahmenbedingungen und dem räumlichen Bewegungsverhalten der Kinder: *„Genau, Sport und Bewegung, wie sie mich vorhin schon gefragt haben, finde ich, ist auch ein sozialer Aspekt mit dabei, Rücksichtnahme auf die Kleineren, gerade auch in der Krippe, wir hatten ein Baby, das war fünf Monate alt, hatten dann aber auch Kinder, die schon drei waren, also die mussten dann auch die Rücksicht nehmen auf das Kleine, wie bewegt sich das in seiner Umwelt, also bei uns im Gruppenraum und auch, dass/ Die Fairness einzuüben, wenn der andere halt mal schneller ist wie ich, also den Verlust da auch zu erleben“* (FF11_U3/30). Das zugrundeliegende Konzept von Fachkraft FF11 ist demnach: Die Jüngeren müssen von den Älteren geschützt werden. Die Rücksichtnahme von älteren gegenüber jüngeren Kindern wird auch in Kapitel 9.4 beschrieben. Auch Lehrperson HSCHL3 beschreibt den Erwerb sozialer Kompetenzen über Rücksichtnahme und des „sich Kümmerns“: *„Ach so, ja,*

das denke ich ja, auf jeden Fall. Also weil/ Das ist ja dann auch gerade wieder für die älteren Kinder gut, dass sie sich um die jüngeren kümmern können und dass die Kin/ Die älteren Kinder dann lernen, die jüngeren zu unterstützen. Also das sind ja auch wieder enorme Kompetenzen. Und gerade so, was eben den Bewegungsbereich angeht, die können denen was vormachen, können Händchen halten, wenn sie da irgendwas ausprobieren, also auf jeden Fall“ (HschL3_U3/47). Die mikrosprachliche Feinanalyse weist im obigen Abschnitt auf eine Selbstverständlichkeit des Inhalts hin (TR Totalisierung) und deckt zugleich eine Distanz auf. Metaphorisch erzeugt die Beschreibung „auf jeden Fall“ eine Spannung („auf“ = „hoch“ und „Fall“ = „runter“) und kann auf die Gruppenteilung der Kinder übertragen werden. Kinder in den ersten drei Lebensjahren müssen von Älteren geschützt werden. Dies wurde ausführlich in der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ als Aufgabe der Fachkräfte herausgestellt (vgl. Kapitel 9.4) und scheint an dieser Stelle als Aufgabe auf die älteren Kinder übertragen zu werden. Hierbei kann die Frage angeführt werden, ob die Erwachsenenrolle nicht mit der des Kindes verwechselt wird und die Beschützerrolle nicht Aufgabe der Fachkraft bleiben sollte. Aufgrund des Rollentauschs stehen die Aspekte der Rücksichtnahme und des Helfens ebenfalls in Zusammenhang mit der Vorbereitung auf das zukünftige Leben. FUNKE-WIENEKE (2004, S. 45) führt diesbezüglich aus:

„Von Erziehen kann keine Rede sein, wenn der zu Erziehende nicht in seiner Bildsamkeit ernst genommen und beteiligt wird und wenn der Umgang nicht durch die Aufforderung zur Selbsttätigkeit beim Finden seiner Bestimmung gekennzeichnet ist. Für solche anderen, dann eben nicht erzieherischen Vorgänge könnte nur der Begriff der Manipulation oder der zwingenden Inanspruchnahme der Jüngeren für die Zwecke der Älteren Verwendung finden“.

Im Ergebnis wird eine Definition von sozialen Kompetenzen deutlich, die implizit systemfunktionale Ziele verfolgt und auf die Vorbereitung auf das zukünftige Leben abzielt. Dies nimmt einen konkreten Einfluss auf die Definition von Bildungssettings und bedingt eine mit dieser Definition kompatible Erziehung. Da die Analyseergebnisse eine Verbindung zwischen den Einstellungen der Erzählpersonen und den in der Praxis vorzufindenden Handlungen herzustellen vermögen, ist das ein deutlicher Hinweis auf eine Kompetenzorientierung im Elementarbereich. TEXTOR (2002) kritisiert an dem Ansatz der Betrachtung von frühkindlicher Bildung als Kompetenzförderung, dass Kompetenzen aufgezählt werden, „ohne dass deutlich wird, wieso gerade diese Fähigkeiten ausgewählt wurden, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen und welche wichtiger bzw. weniger wichtiger sind (Hierarchie)“. Des Weiteren fehlen seiner Meinung nach eine Methodik und Didaktik der Frühpädagogik, welche die Realisierung der Kompetenzförderung darlegt. GÖPPEL (2014, S. 33) verbindet die Bildungs- und Kompetenzorientierung in Kindertageseinrichtungen mit der postmodernen Gesellschaftsreflexion:

„Der aktuelle Trend, den Bereich der Frühpädagogik stärker unter Bildungs-, Kompetenz- und Effektivitätskriterien zu betrachten, besorgt zu fragen, ob die dort verbrachte Zeit auch intensiv genug für Förder- und Lernprozesse genutzt wird, steht weiterhin im Zusammenhang mit einem breiteren gesellschaftlichen Trend zur Funktionalisierung, Standardisierung, Effektivierung, Evaluierung und Ökonomisierung im Bildungssektor

und letztlich mit der modernen Tendenz zur zunehmenden Durchrationalisierung aller Lebensbereiche“.

In diesem Kontext kritisiert er die im Elementarbereich anzutreffende „Tendenz der »Zurichtung auf gesellschaftliche Brauchbarkeit«, aufgrund derer „die ursprünglichen Motive der Ermöglichung erfüllter Lebenszeit und der Schaffung lustvoller Erlebnissräume“ verloren gehen (EBD., S. 34). Die Ausrichtung an einer Funktionalisierung und Effektivierung im Elementarbereich kritisiert auch Fachkraft FF14, wie folgendes Zitat illustriert: *„Ja und das macht dich als Erzieher natürlich viel unflexibler - und die Kinder auch. Und ich denke mir: Auch jetzt die Krippenkinder müssen ohnehin schon so viel arbeiten, wenn manche wirklich von 07:00 Uhr bis um 15:00 Uhr da sind. (...) Was erwartet man eigentlich? Nur dass jeder funktioniert möglichst effektiv in diesem System? Das kann ja wohl nicht sein. Da spricht man von Individuen, aber lässt sie überhaupt keine Individuen mehr sein oder erzieht ihnen das immer mehr ab wegen dieser Gleichmacherei. Da ist das Schulsystem ganz katastrophal hier“* (FF14_U3/119). Die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren betrachtet Fachkraft FF14 derzeit noch als geschützt vor einer Kompetenzorientierung, wobei sie eine solche Orientierung aufgrund der Aufnahme der Altersgruppe von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in den Bildungsplänen der Bundesländer befürchtet: *„[Der U3 Bereich] ist noch ein bisschen geschützter, wirklich. Wir können hier echt noch... - obwohl wir auch jetzt schon wieder einen Anhang haben vom xy (Name Bundesland) Bildungs- und Erziehungsplan für die unter Dreijährigen“* (FF14_U3/123).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Erziehungsauftrag mit dem Ziel einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit nur in letzterem Punkt erfüllt wird. Eine Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit, kann auf Grund der überreglementierten Situation von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in den Kindertageseinrichtungen, die ihnen keinen Raum für eigenverantwortliche Entscheidungen lassen so gut wie ausgeschlossen werden. Verbote und Regeln in Bezug auf die motorische Selbsttätigkeit des Kindes verhindern dies und fördern eher eine Unselbständigkeit des Kindes.

10.1.4 Die Kompetenzorientierung aufseiten der Fachkräfte und der Topos der Verschulung

In der Ergebnisdarstellung der Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ wird deutlich, dass frühpädagogische Fachkräfte die Bildungsprozesse des Kindes definieren und die Verantwortung für den Erwerb der Bildungsziele übernehmen. Das wird durch die Agency-Analyse der Interviewzitate untermauert. Demzufolge sind die Fachkräfte selten in einem persönlichen Dialog mit den Kindern, der sich wechselseitig gestaltet und aufeinander aufbaut. Auch wenn die befragten Erzählpersonen eine Wechselbeziehung zwischen Kindern und Erziehern nicht per se ausschließen, wurde deutlich, dass sich Kinder stets in den festgelegten Rahmen integrieren müssen. Aufgrund dessen kann eine Partizipation der Kinder an ihrem individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozess ausgeschlossen werden. Eine Distanz zwischen Fachkraft und Kind wird unter anderem bei den befragten Fachkräften durch die Zusammenfassung von Personengruppen (Fachkräfte, Eltern, Kinder) und der häufigen Verwendung des Personalpronomens ‚wir‘ aus der Perspektive aller Fachkräfte ersichtlich. Wie in den dargestellten Analyseergebnissen deutlich wurde, stehen bei der Tätigkeit der Fachkraft

der gesetzliche Auftrag und das Ziel der Förderung im Vordergrund. Dabei wird die Tendenz deutlich, Kindertageseinrichtungen als pädagogisch aufgemotzte Anstalten zu gestalten mit dem Ziel der Vorbereitung und Disziplinierung auf das zukünftige Leben. Bewegungsanlässe werden zur Wissens- und Kompetenzvermittlung genutzt und weisen aufgrund der generierten Aspekte von Normierung und Standardisierung eine traditionelle Vorstellung von Instruktion auf. Dies knüpft an Lerntheorien aus der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts, die auf den Behaviorismus und in der Folgezeit auf den Theorien der Informationsverarbeitung aufbauten (vgl. EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA), 2009, S. 30f). Die Analyseergebnisse decken ein Lehr-Lern-Verständnis auf, welches eine ‚Bildung von außen‘ impliziert und auf den Topos der Verschulung hinweist. Diesen Umstand thematisieren auch folgende Fachkräfte, die sich ihrerseits gegen eine Verschulung des Elementarbereichs aussprechen.

Fachkraft FF12 beschreibt den Einzug lernkonstruktionslogischer Lernformen in Kindertageseinrichtungen und bezieht sich auf die Altersgruppe von drei bis sechs Jahren. *„Bei den Drei- bis Sechsjährigen ist es so, dass sehr viel Angeleitetes stattfindet, dass die sehr viel mehr Vorgaben erfüllen können, wobei auch da der Unterschied zwischen Drei- und Sechsjährigen noch sehr groß ist (lachen)“* (FF12_U3/155). Auch Fachkraft FF11 weist auf den Topos der Verschulung in Kindertageseinrichtungen hin, grenzt diesen jedoch von der Altersgruppe unter drei Jahren ab. In ihrer Einrichtung sind Kinder von null bis drei Jahren und Kinder von drei bis sechs Jahren räumlich getrennt untergebracht. Nachdem Fachkraft FF11 zuvor mit Kindern von drei bis sechs Jahren gearbeitet hat, hat sie die Gruppe bewusst gewechselt und arbeitet nun mit Kindern unter drei Jahren. Ihre Begründung bezieht sich auf die unterschiedliche Arbeit innerhalb der beiden Altersgruppen. *„Mir hat im Kindergarten/ Fand ich den Druck von der Schule sehr enorm, die Kinder müssen sehr viel leisten, und es bleibt ganz wenig Zeit zum Spielen. Gerade vom Tagesablauf her, wir haben Zahlenland, Wörterland mit dabei, was die Kinder machen müssen, es gibt Mittagessen bei uns im Haus und Deutschkurse und ganz wenig Zeit einfach nur zum Spielen und mal Kind zu sein, und das hat mir immer so gefehlt. Es war ganz viel Programm außen rum, wir haben auch Therapeuten im Haus, weil wir Integrationsgruppen sind, jetzt gehen manche Kinder mit zur Therapie, haben Wörterland, Zahlenland, Deutschkurs, also die sind wirklich beschäftigt, wie so ein Stundenplan, und haben vielleicht mal eine halbe Stunde Zeit am Tag, Kind zu sein. Das hat mir so gefehlt, das war aber auch sehr bereichernd im Kindergarten, weil man da andere Projekte starten kann, die Kinder sind einfach weiter, die sind fitter, die sind anders in ihrem Lernen drin, ohne/ Unter Drei, man hat mehr Zeit für die Kinder, man hat da nicht so den Druck, das genieße ich jetzt einfach in der Krippe, die Zeit mit den Kindern zu haben“* (FF11_U3/52). Fachkraft FF11 verknüpft die Phasen, in denen Kinder spielen, mit dem Konzept „Kind zu sein“. Das weist auf eine subjektive Einstellung hin, die eine Verschulung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren als nicht altersentsprechend betrachtet. Der beschriebene leistungsorientierte und durchgeplante Lehrplan dient als Mittel zur Förderung des Lernprozesses. GANSEN (2009, S. 208) führt diesbezüglich an:

„Zurzeit werden in Deutschland vor allem pädagogische Konzepte vorangetrieben, die darauf ausgerichtet sind, möglichst früh mit Kleinkindern an schulrelevanten Fähigkeiten zu arbeiten [...]. Hier müssen zum Teil fragwürdige Entwicklungen und überzogene Erwartungen an die Möglichkeiten des (institutionalisierten) Lernens im Vorschulalter festgestellt werden“.

Fachkraft FF11 beschreibt im obigen Interviewausschnitt den Druck, der auf Kindern und Fachkräften im Elementarbereich lastet und einen lernproduktorientierten Fokus zur Konsequenz hat. Auch Fachkraft FF14 thematisiert, dass in der Praxis eine hohe Erwartungshaltung an die Fachkräfte gestellt wird, die auf der entwicklungspsychologischen und neurobiologischen Bedeutsamkeit²¹⁰ der ersten drei Lebensjahre basiert. „(...) *Mut zur Lücke. Das, glaube ich, fände ich noch ganz wichtig, weil man sich in unserem Arbeitsbereich schon immer sehr unter Druck fühlt und von mehreren Seiten, aber man muss es im Endeffekt nur „verkaufen können“, wenn man jetzt auch irgendetwas nicht macht. Also, zum Beispiel die Kindergärten, habe ich jetzt gehört... - also, nach der Pisa-Studie haben in xy (Name Bundesland) sowieso alle gesponnen. Wirklich vor zwölf, 13 Jahren oder wann das war - völlig verrückt. Ein Wahnsinnsmarkt an Lernspielen ist entstanden. Ein wahnsinniger Fortbildungsmarkt auch für diesen Bereich, was jetzt wirklich nur dieses kognitive Lernen betrifft. Was ich total überbewertet finde, weil ich der Meinung bin, dass so eine soziale Entwicklung zumindest in den ersten Jahren und von mir aus bis zur Grundschule viel, viel wichtiger ist - miteinander umzugehen, Respekt zu haben und wie man miteinander redet - als dieses kognitive Wissen. Und die Kindergärten eben, was ich gerade sagen wollte, die gehen auch wieder zurück. Da gibt es das Zahlenland. Da bringst du den Kindergartenkindern die Zahlen bei und so weiter - das passiert alles sowieso. Die Kinder wollen das ohnehin wissen. Und die gehen davon wieder weg, weil sie sagen: Die haben auch im Kindergarten ein Lernangebot oder einen Termin nach dem anderen statt wirklich nach den Bedürfnissen der Kinder sich zu richten, aber eben diese Angst, irgendetwas zu verpassen“ (FF14_U3/117). Fachkraft FF14 stellt sich gegen eine Ausrichtung kognitiver Wissensvermittlung und betrachtet den Erwerb sozialer Kompetenzen als bedeutsamer. Dies unterstützt sie mit mehrmaligen Selbstpositionierungen. Sie verbindet den Eintritt einer gezielten Schulvorbereitung im Elementarbereich mit den Ergebnissen der PISA-Studie, die im Jahr 2000 durchgeführt wurde (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM, 2001). Die Ergebnisse zeigten auf, dass in Deutschland „die potentielle Risikogruppe schwacher und extrem schwacher Leser relativ groß ist“ (BAUMERT & SCHÜMER, 2001, S. 401). Seitdem wird neben dem Schulsystem auch der Elementarbereich als Beginn der Bildungsbiografie eines Kindes in den Blick genommen. ERDSIEK-RAVE und JOHN-OHNESORG (2013, S. 5) führen an, dass „[d]ie Aufwertung der frühkindlichen Bildung zu anspruchsvollen Rahmenplänen geführt [hat] – von der Sprachförderung bis zur propädeutischen naturwissenschaftlichen Grundbildung“. LIEGLE (2006, S. 148) deckt auf, dass der Erfolg einer gezielten Schulvorbereitung in Kindertageseinrichtungen fraglich ist, da es derzeit keine empirischen Befunde gibt, welche die Wirkung unterschiedlicher pädagogischer Ansätze in der frühen Kindheit nachweisen können. Hierfür listet er Studien auf, die marginale Aussagen zu diesem Themenfeld tätigen wie beispielsweise die von CLARKE-STEWART (1998), SCHWEINHART, WEIKART und LARNER (1998), MARCON (2002). LIEGLE (2006, S. 149) schlussfolgert: „Wir brauchen keinen Turbo-Kindergarten, die Kinder brauchen ihn nicht, und*

²¹⁰ Ohne die Bedeutsamkeit der ersten drei Lebensjahre abzuerkennen, stellt BRUER (2003) in seinem Buch „Mythos der ersten drei Lebensjahre“ einen Bezug zum aktuellen Stand der Neurowissenschaften her und weist darauf hin, dass der Mensch in seiner gesamten Lebensspanne dazulernen und Defizite ausgleichen kann. Dabei ist diese Wortmeldung jedoch eher einzeln anzutreffen, denn wie GÖPPEL (2014, S. 35) ausführt: „Ist die These je früher desto besser gewissermaßen das Grundmantra, das von Seiten der Gehirnforschung [...] mit Macht in den pädagogischen Bereich dringt“.

selbst die Schule braucht ihn nicht“. Kindertageseinrichtungen sollten seiner Meinung nach nicht den Fokus auf das schulische Lernen setzen, sondern vielmehr einen eigenständigen Bildungsauftrag auf einem hohen Qualitätsniveau wahrnehmen.

In der Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ wurden Tendenzen der De-Integration und Homogenisierung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren deutlich, als auch Unsicherheiten bezüglich der Übertragung einer kompetenz- und lernproduktorientierten Didaktik und Methodik auf die Altersspanne der Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Dies deckt sich mit der Agency-Analyse der Fachkräfte. Die Agency liegt bei den befragten Fachkräften in der Regel im Außen, bleibt jedoch unkonkret. In der Agency-Analyse von Fachkraft FF04 wird ersichtlich, dass es mehrere Instanzen oberhalb der Gruppe der Erzieher gibt. Diese Instanzen legen die Vorgaben fest und sind nichtmenschliche Agenten. Hierzu gehört auch die in der Kindertageseinrichtung festgelegte Angebotsstruktur. In der Einrichtung von Fachkraft FF04 werden Bewegungsangebote teilweise extern abgedeckt und intern zwischen den angestellten Fachkräften aufgeteilt. Hierzu zählen Bewegungsangebote, die einmal pro Woche im Bewegungsraum stattfinden und zwei Mal pro Woche draußen mit der Aufgabe traditionelle Spiele anzuleiten. Der Bewegungsraum ist für die Kinder außerhalb des Zeitfensters nicht frei zugänglich. Ihr natürlicher Bewegungsdrang wird künstlich begrenzt. Im Folgenden werden zwei weitere Instanzen beispielhaft herangezogen. Zum einen sind hier die Vorgaben der Stadt zu nennen: *„Es wird von der Stadt xy (Ort) unterschieden in Bezug auf die Bildungsdokumentationen. Die Bildungsdokumentationen sind für die U3-Kinder anders als für die Drei- bis Sechsjährigen. Also da wird schon unterschieden. (.) Das haben wir dann auch auf einer Dienstbesprechung vermittelt bekommen, aber richtig gelernt habe ich das nicht“* (FF04_U3/91). Darüber hinaus hat auch der Bewegungsraum eine Agency inne. Die Planung ist vorgegeben und Fachkraft FF04 kann keine Änderungen einbringen, obwohl sie einen Bedarf in ihrem pädagogischen Handeln sieht: *„Der (Bewegungsraum) ist, ja, für so viele Aktivitäten möchte der genutzt werden, und dann hat man manchmal nur eine Stunde Zeit. Deswegen kann ich auch keine kleineren Gruppen machen“* (FF04_U3/45).

Des Weiteren wird ein stark erfahrungsbezogenes Professionsverständnis der befragten Erzählpersonen ersichtlich, welches sich auf das auf die Bewegung der Kinder ausgerichtete Handeln mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren bezieht. Dies wird durch die häufige Verwendung von Selbstpositionierungen aller Erzählpersonen verdeutlicht, die auch auf eine nicht ausreichende theoretische Auseinandersetzung und Begründung hinweisen. FUNKE-WIENEKE (2004, S. 27) kritisiert diesbezüglich eine fehlende Didaktik im Elementarbereich zum Bildungsbereich Bewegung, aufgrund dessen die Ziele und das daran anknüpfende professionellen Handeln der Fachkräfte unklar bleiben:

„Es ist offenbar unumgänglich für eine (bewegungs- und sport-) pädagogische Arbeit nicht nur einen Begriff des ‚Mechanismus‘ und der darin zusammenwirkenden Element der Erziehung auszubilden und zu sagen wie das in den geschilderten Ansätzen der Fall war - Erziehung sei Formung von Jüngeren durch Ältere, die dem Gesetz von Ursache und Wirkung unterliege, oder Erziehung sei Reaktion der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache. Es muss in dem Erziehungsbegriff niedergelegt sein, dass Erziehung etwas will und soll und was das ist“.

10.1.5 Zusammenfassung

Die Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ beschreibt ein in den Interviewanalysen generiertes Bildungsverständnis in Kindertageseinrichtungen, in dem eine Bildung von außen im Vordergrund steht. Nach den Aussagen der Erzählpersonen erhalten frühpädagogische Fachkräfte die Verantwortung für den Bildungsprozess des Kindes. Die individuelle Entwicklung als auch die Partizipation des Kindes spielen dabei eine geringe bis gar keine Rolle. Er-sichtlich wird dies durch eine feste und homogen ausgerichtete Angebots- als auch Tagesstruktur, welche auf das Fehlen einer ‚Managing Diversity‘, einer individuellen Begleitung von Kindern, hinweist. Insbesondere bei der erweiterten Altersmischung in der Gruppenzusammensetzung wird deutlich, dass die Didaktik und Methodik der Bewegungsangebote für Kinder von drei bis sechs Jahren auf die jüngeren Kinder ohne Anpassung übertragen werden. Die eruierten Bezüge ‚Normierung‘ und ‚Standardisierung‘ stehen konträr zu der aktuellen Inklusionsforderung (vgl. Kapitel 1.2) und decken eine mögliche Überforderung bei den Kleinsten auf. In den Aussagen der Erzählpersonen stehen hierbei nicht die Entwicklung jedes einzelnen Kindes im Zentrum des professionellen Handelns. Zudem haben die angeleiteten Bewegungssettings selten das Ziel, die Bildungs- und Entwicklungsthemen der Kinder in den ersten drei Lebensjahren anzusprechen. Die Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ weist die Tendenz zur Verschulung in Kindertageseinrichtungen auf. Bewegungsanlässe intendieren neben dem Erwerb motorischer Fertigkeiten weitere implizite Ziele, wie den Erwerb von Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit und den sozialen Aspekt des Helfens. Es stellt sich die Tendenz heraus, Kindertageseinrichtungen als pädagogisch aufgemotzte Anstalten zu gestalten, mit dem Ziel der Vorbereitung und Disziplinierung auf das zukünftige Leben. Bewegungsanlässe werden zur Wissens- und Kompetenzvermittlung genutzt und weisen aufgrund der generierten Aspekte von Normierung und Standardisierung eine traditionelle Vorstellung von Instruktion auf. Das ermittelte Lehr-Lernverständnis basiert auf einer streng hierarchischen Rollenaufteilung, in der Fachkräfte als Wissende und Kinder als Unwissende dargestellt werden. Die Legitimation dieser Tendenz scheint der bildungspolitischen Kompetenzorientierung zu entsprechen. In den Analyseergebnissen zum bewegungsspezifischen Handeln dominiert ein stark erfahrungsbezogenes Professionsverständnis.

10.2 Freie Entwicklung der Kinder

Im Zentrum dieses Kapitels steht die freie Entwicklung der Kinder in Kindertageseinrichtung. Hierbei wird ein Bildungsverständnis der Selbstbildung des Kindes beschrieben, in dem das sich selbst und autonom entwickelnde Kind im Vordergrund steht. Dabei erhalten Kinder die Verantwortung für die eigenen Selbstbildungsprozesse. Die vorliegende Kernkategorie wurde bei beiden Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende) eruiert, auf eine unterschiedliche Akzentuierung dieser wird in der Ergebnisdarstellung verwiesen. Literaturbezüge zur vorliegenden Dichotomie werden an adäquaten Stellen eingefügt.

Die Analyseergebnisse der Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ unterteilen sich in folgende thematische Schwerpunkte

- subjektzentrierte Selbstbildung und die Beobachterrolle der Fachkraft (Kapitel 10.2.1),
- Kinder unter drei Jahren sind Ich-Zentriert (Kapitel 10.2.2),
- die Selbstbildung und deren postmoderne Einbettung (Kapitel 10.2.3)

und werden im Folgenden präsentiert.

10.2.1 Subjektzentrierte Selbstbildung und die Beobachterrolle der Fachkraft

Im Folgenden wird die Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ unter der Prämisse ‚Selbstbildung‘ beschrieben. Die Agentivität der Entwicklung liegt beim Kind und die Entwicklung scheint automatisch, d.h. ohne eine zielgerichtete Beeinflussung von außen, stattzufinden. Folglich erhalten Kinder die Verantwortung für die eigenen Selbstbildungsprozesse. Die generierte Selbstbildung setzt an dem Aspekt ‚Bewegungsentwicklung in Verbindung mit Wirksamkeitserfahrungen und Exploration‘ des zentralen Motivs ‚Ressourcenorientierung‘ an (vgl. Kapitel 9.2.2), in dem ebenfalls die Agentivierung in der motorischen Entwicklung dem Kind zugewiesen wird. In der Konsequenz steht nicht eine methodisch-didaktische Begleitung der Selbstbildungsprozesse des Kindes im Mittelpunkt. Vielmehr kann in dem vorliegenden zentralen Motiv eine methodisch-didaktische Begleitung der Kinder, die sich durch Interaktion auszeichnet, nahezu ausgeschlossen werden. Fachkräfte nehmen lediglich Einfluss auf die Bildungsprozesse der Kinder, indem sie den Rahmen motorischer Möglichkeiten festlegen. Dies korreliert mit der Verantwortung als Aufsichtsperson (vgl. dazu auch Kapitel 9.4.2). Als ein Aspekt der Einflussnahme auf die Bildungsprozesse der Kinder wird die Material- und Raumgestaltung thematisiert. Hierbei sind bei den Erzählpersonen Unterschiede festzustellen, die sich auf eine bewusste Gestaltung in der Material- und Raumgestaltung beziehen. Die Analyseergebnisse der beiden Zielgruppen (Fachkräfte/ Lehrende) weichen zum Thema der Einflussnahme auf die Selbstbildung des Kindes teilweise voneinander ab und werden daher im Folgenden getrennt voneinander vorgestellt. Nach den Analyseergebnissen der befragten Fachkräfte folgen die der befragten Lehrpersonen zur Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ unter dem Aspekt der ‚Selbstbildung‘.

Frühpädagogische Fachkräfte

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse der befragten Fachkräfte expliziert. Diese grenzen eine ‚Bildung von außen‘ und eine angeleitete Angebotsstruktur deutlich von Kindern in den ersten drei Lebensjahren ab, wie folgendes Interviewzitat illustriert „(4) *Also was sie nicht brauchen, würde ich jetzt erst mal sagen, das ist mir/ Fällt mir immer so spontan ein, weil ich ja jetzt mit den etwas Älteren schon mal, (.) in Führungsstrichen, auch turne, ja. Das eine würde ich mal Bewegung nennen und das andere würde ich Turnen nennen, da ist es vielleicht SEHR zielgerichtet, muss jetzt nicht so ganz auf Hochleistungssport sein, aber sagen wir mal so, es geht auch manchmal um Schnelligkeit und um irgendwie ein Ziel zu erreichen. Und ich glaube nicht, dass das die Kinder unter Drei brauchen. Die brauchen in erster Linie (.) eine gute Atmosphäre und Spaß und (.), ja, (.) Begleitung und nicht irgendwie dieses Zielgerichtete und vielleicht auch möglichst Regelfreies, es dürfen Regeln sein, aber nicht/ Nicht zu viele*“ (FF06_U3/92). Bewegungsangebote, die auf eine motorische Leistungssteigerung abzielen, schließt Fachkraft FF06 in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren aus. Kinder brauchen für

ihre motorische Entwicklung „eine gute Atmosphäre und Spaß“, was auf die Selbstbildung der Kinder schließen lässt. Sie kontrastiert zielgerichtete Angebote mit einer Begleitung, ohne jedoch zu erläutern wie die Begleitung konkret umgesetzt wird. Aufgrund der Beschreibung von einer möglichst regelfreien Begleitung wird wiederum eine Einflussnahme von außen abgeschwächt. Unsicherheiten von Fachkraft FF06 sind mikrosprachlich aufgrund der Selbstpositionierungen („ich glaube“) und der Verwendung von Vagheitspartikeln („vielleicht auch möglichst“) ersichtlich.

Wie in der Ergebnisdarstellung der Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ deutlich wird, scheint ein lernproduktorientierter Fokus und eine ‚Bildung von außen‘ für die Altersgruppe von Kindern zwischen drei und sechs Jahren legitim zu sein (vgl. Kapitel 10.1). Dagegen wird in der Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ bei Kindern unter drei Jahren ein ‚Bildung von außen‘ von deutlich abgegrenzt. Fachkraft FF10 unterscheidet die Tätigkeiten ‚Fördern und Fordern‘ der Fachkräfte je nach Altersgruppe: „Die Großen müssen eher eben gefördert werden in manchen Sachen oder auch gefordert, sage ich jetzt mal, und die Kleinen sind eigentlich mit den normalsten Sachen zufrieden, also mit den Alltagsgegenständen, mit Wasser, mit irgendwelchen Pappröhren“ (FF10_U3/46). Bei den U3-Kindern steht die Selbstbildung im Vordergrund, eine didaktisch-methodische Begleitung von Bildungsprozessen bleibt aus. Dies unterstützt auch folgender Interviewausschnitt: „Also bei den unter Dreijährigen ist es eher, einfach unterschiedlichste Erfahrungen ermöglichen (.) zu können und wenig angeleitete Dinge zu machen, eigentlich sie letztendlich frei spielen zu lassen und ihre eigenen Erfahrungen machen zu können“ (FF12_U3/155).

Wie die vorherigen befragten Fachkräfte, positioniert sich auch Fachkraft FF08 gegen eine Initiierung von Bewegungsangeboten und ist der Annahme, dass sich das Kind selbst bildet. Dies wird besonders im folgenden Interviewzitat deutlich: „(..) Welche brauchen sie, welche nicht. (...) Also ich denk mal, Bewegung in jeder Form (.) brauchen sie, (.) tja, welche unbedingt nicht, (..) tja, ich weiß nicht. (.) Also ich würde jetzt nichts irgendwie/ (.) Den Kindern sagen, das machst du jetzt nicht in Bewegungsform. Weil, ich denke mal, jede Form von Bewegung/ (.) Ja, schult das ganze Bewegungssystem, (.) gibt denen Mut und Kraft auch, ne? (.) Ja, also Sachen, gut, die vielleicht gefährlich/ Wo ich denke, das würde gefährlich werden für das Kind, aber da fällt mir jetzt gleich gar nichts ein, also irgendwie ganz hoch klettern, wo ich genau weiß, das schafft es nicht“ (FF08_U3/46). Fachkraft FF08 greift in die individuelle Bewegungsentwicklung nur dann ein, wenn Gefahr im Verzug ist und thematisiert keine bewegungsspezifischen Interaktionen mit Kindern. Auch hier steht die Prävention von Unfällen im Vordergrund und nicht die interaktive Begleitung der Bildungsprozesse der Kinder. Eine beobachtende und betreuende Rolle der Fachkräfte wird durch die mikrosprachliche Feinanalyse unterstützt. Die Verwendung von anonymen Personalpronomen („denen“, „es“) weist auf eine Distanz zwischen der interviewten Fachkraft und den Kindern hin. Im folgenden Interviewausschnitt wird dies von Fachkraft FF08 untermauert: „Ach so, okay, (.) hm, (...) (unv.) ich weiß nicht, ob das irgendwie Auswirkungen auf die Bewegung hat, die Beziehung zu einer/ Oder Bit/ Bindung zu einer Beziehu/ Bezugsperson, das/ Also das kann ich jetzt nicht so sagen. Also das ist mir/ Da hab ich noch nie drüber nachgedacht. (lachen)“ (FF08_U3/56).

Auch nach Annahme von Fachkraft FF05 muss ein Kind nicht von außen gebildet werden. Ihrer Ansicht nach bilden sich Kinder selbstständig und selbsttätig. Für den Erwerb von motorischen Fertigkeiten benötigen Kinder in den ersten drei Lebensjahren keine spezielle Be-

gleitung oder Initiierung von Bewegungsanlässen, wie sie durch folgende Aussage bekräftigt: „Ich glaube, die brauchen einfach die Bewegung, die (.), ja, (.) oh Gott, (18) also jetzt keine/ Das ist jetzt schwer zu sagen, also ich glaube nicht, dass die irgendwie jetzt spezielle Bewegung brauchen, sondern die brauchen einfach, denke ich mal, die Möglichkeit, ihre Bewegungsbedürfnisse auszuleben. (.) Und die Kinder fordern sich das ja auch selber ein. Und die probieren sich ja auch dahingehend selber aus, um (.), ja, die Bewegung zu erlernen, zu verfeinern (.), ich denke, da sollten wir ihnen einfach die Re/ Mö/ Die Rahmenbedingungen geben“ (FF05_U3/37). Die Agentivierung in der motorischen Entwicklung liegt beim Kind, ersichtlich durch das rückbezügliche Verb „sich ausprobieren“. Auf der einen Seite fordern die Kleinstkinder die Möglichkeiten für ihre Bewegungsbedürfnisse ein und auf der anderen Seite „sollten“ Fachkräfte die Rahmenbedingung geben. Die Verwendung des Konjunktivs lässt vermuten, dass dies nicht immer gewährleistet ist. Dies wird durch die enge Definition von Regeln und Verboten untermauert, welche in der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ erläutert wird (vgl. Kapitel 9.4). Die Unsicherheit von Fachkraft FF05 wird durch die 18-sekündige Pause und die vielen Persönlichkeitsmarkierungen („ich glaube“, „ich denke“) ersichtlich. Sie arbeitet in einer Einrichtung mit einer erweiterten Altersmischung und die Aufgaben der Fachkräfte beziehen sich hauptsächlich auf das Einnehmen der Beobachterrolle und der Realisierung der Aufsichtspflicht. Die Bildungsziele gemäß der Bewegungsentwicklung unterscheiden sich hierbei zwischen den beiden Bezugsgruppen „die Kleinen“ und „die Großen“: „Ja gut, bei den Kleinen ist halt (.) erst mal das Ziel, die Grobmotorik zu erlernen, ne? Und bei den Großen ist halt das Ziel, die Grobmotorik und die Feinmotorik zu verfeinern. Das ist so ja (.) der Unterschied, der mir jetzt ad hoc einfa/ Einfallen würde am ehesten“ (FF05_U3/29). In den Interviewziten von Fachkraft FF05 verschwindet das einzelne Kind in der Gruppe („die“). Sie thematisiert keine bewegungsbezogenen Angebote oder Förderinhalte, die Bildungsziele setzen sich die Kinder im Alltagsgeschehen eigenständig („fordern“). Ihr pädagogisches Handeln beschreibt Fachkraft FF05 in Anlehnung an den Situationsansatz²¹¹, d.h. sie setzt in der Entwicklungsbegleitung an den kindlichen Interessen an. Dies widerspricht jedoch der in der Einzelfallanalyse von Fachkraft FF05 generierten Einschränkung der Selbsttätigkeit von Kindern aufgrund von Regeln und Verboten. Eine Einschränkung der Aussage wird auch mikrosprachlich ersichtlich, da der „Versuch“ eine Unsicherheit in der Umsetzung aufdeckt und auf ein fehlendes methodisch-didaktisches Repertoire hinweist, wie in dem folgenden Zitatausschnitt ersichtlich wird: „(4) Na ja, ich versuche halt einfach immer die Themen von den Kindern aufzugreifen und zu gucken, was fordern die jetzt im Moment, und dass man da auch ein bisschen sensibel ist und nicht denen versucht irgendwas (.), was einem gerade so in den Sinn kommt, einfach auszudrücken“ (FF05_U3/47). Auch in diesem Interviewzitat wird mikrosprachlich deutlich, dass der Aspekt der ‚Selbstbildung‘ vorrangig ist. Die fachliche Unsicherheit von Fachkraft FF05 zeigt sich kontinuierlich in ihrem Sprachstil. Hierfür sind folgende Belege der mik-

²¹¹ Situationsorientierte Ansätze waren eine konträre Entwicklung zu der vorrangig kompensatorischen Erziehung und dem Einsatz isolierter Verhaltenstrainingsprogramme in den 1970er Jahren und hatten zum Ziel die entwicklungs- und altersspezifischen Lernstrategien von jungen Kindern zu berücksichtigen (KASÜSCHKE, 2013, S. 40). KASÜSCHKE, 2013, S. 41 führt diesbezüglich aus: „Bizarr ist, dass es nie den einen Situationsansatz gegeben hat, der vermittelt werden konnte. So findet man in der Praxis sehr heterogene und teils widersprüchliche Vorstellungen vor, die mit den ursprünglichen Grundideen wenig gemeinsam haben“.

rosprachlichen Analyse anzuführen: die Verwendung von eingeschränkten epistemischen Verben wie „*ich glaube*“ (FF05_U3/ 9, 37, 43, 53, 61), konkrete Positionierungen wie „*keine Ahnung*“ (FF05_U3/ 3, 6, 7, 9, 33) und die grammatikalischen Modi der Passivität und Distanz. Die Aussagen werden zudem vielmals durch Abtönungspartikel herabgestuft. Dies kann als Indiz herangezogen werden, dass Fachkraft FF05 auf wenig Fach- und Erfahrungswissen in Bezug auf die Altersspanne von null bis drei Jahren zurückgreifen kann. Demzufolge kann sie keine Bildungsziele definieren und übernimmt in erster Linie die Aufsichtspflicht im Sinne einer Unfallprävention.

Fachkraft FF02 beschreibt ein Bewegungsangebot mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren: „*Vom Bewegungsangebot (..) ist auch meine Erfahrung, sie probieren aus. Und wenn sie merken, okay, es geht noch nicht, dann machen sie erst was anderes. Kommen später wieder zurück. Und das ist, BIS sie in ihrer Entwicklung/ Okay, und jetzt kann ich das und jetzt mache ich das. (..) So. (.) Da finde ich es auch nicht schlimm, wenn mal ein größerer Ball da liegt und das Kind den noch nicht HEBEN kann oder, (.) ja, also meiner Meinung nach ist das NICHT SCHLIMM*“ (FF02_U3/80). Hier stehen das freie Spiel und die Selbstbildung der Kinder im Vordergrund, ersichtlich durch den Wechsel der direkten Rede aus der Perspektive der Kinder. Methodisch-didaktisches Handeln wird nicht thematisiert, lediglich das in der Einrichtung vorzufindende Material. Demzufolge scheint das Bewegungsangebot nicht angeleitet zu sein. Durch die mehrmaligen Selbstpositionierungen kann auf ein eher erfahrungsbezogenes Professionsverständnis und einer fachlicher Unsicherheit in Bezug auf die Arbeit mit Kleinstkindern von Fachkraft FF02 geschlossen werden.

Auch Fachkraft FF14 beschreibt die Selbstbildung der Kinder und exemplifiziert dies an dem Erwerb motorischer Kompetenzen: „*Aber dass die Kinder im Grunde ihre Entwicklung selber bestimmen und auch das Tempo selber bestimmen - ob sie jetzt mit neun oder zehn Monaten laufen oder mit 15 Monaten laufen, dafür sind sie in anderen Bereichen dann schneller. Dann reden eben die, die mit 15 Monaten erst laufen, früher. Im Grunde ist es egal, es passiert so oder so. Ich glaube auch, dass wir sie anregen können, aber ob das dann passiert und ob die Kinder das dann machen, wenn man ihnen vorkrabbelt und zeigt - ich glaube, das kommt wirklich von selber. Das ist einfach ein Prozess, wie bei Erwachsenen auch, die viele Dinge noch lernen müssen. Da hat man nur begrenzten Einfluss darauf*“ (FF14_U3/62). Entwicklung und Bildung setzt Fachkraft FF14 mit dem Lernen gleich und grenzt eine Einflussnahme vonseiten der Fachkräfte nahezu aus. Die Entwicklung wird mit einem Prozess verglichen, der wiederum mit einer Selbstverständlichkeitsmarkierung („*einfach*“) beschrieben wird. Weiterhin ist die Zeitmetapher in dem Interviewausschnitt anzutreffen („*Tempo*“, „*Monate*“, „*schneller*“, „*früher*“, „*Prozess*“). Die Zeit steht in Zusammenhang mit der selbstbestimmten Lernprozessgeschwindigkeit der Kinder. Obwohl Fachkraft FF14 ausschließlich mit Kindern von null bis drei Jahren arbeitet, werden auch bei ihr Unsicherheiten durch Vagheitsmarkierungen („*ich glaube*“) ersichtlich. Dies kann als Indiz herangezogen werden, dass Fachkraft FF14 methodisch-didaktisch auf wenig Fachwissen in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten Lebensjahren zurückgreift. Vielmehr kann angenommen werden, dass hier die betreuende Rolle inklusive einem erfahrungsbezogenen Professionsverständnis im Vordergrund stehen. In der Ergebnisdarstellung in Bezug auf die ‚Selbstbildung‘ der Kinder, wird die motorische Entwicklung der Kleinstkinder mit einem linearen Prozess verglichen, der von alleine stattfindet. Auch Fachkraft FF09 beschreibt diese Vorstellung von Entwicklung: „*Und dann, ja. Entwickeln die sich halt so, Stück-*

chen/ Stück für Stück geht es immer weiter“ (FF09_U3/31). Die Agentivität der Entwicklung liegt bei den Kindern, ersichtlich durch die Rückbezüglichkeit („*sich*“), ohne dass fachliche Bezüge zu Bildungsthemen der Kinder dieser Altersspanne hergestellt werden.

Bilanzierend ist festzuhalten, dass in der Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ eine gezielte Unterstützung der individuellen Entwicklungsprozesse vonseiten der Fachkräfte ausbleiben. Kinder unter drei Jahren sind verantwortlich für ihre motorischen Entwicklungsprozesse, sind von sich aus aktiv. Kinder erhalten in der Einrichtung mehr oder weniger viele Bewegungsmöglichkeiten. In den Interviewpassagen bezieht sich die Material- und Raumgestaltung nicht auf die individuelle Entwicklung des Kindes und es werden auch keine fördernden Explorations- und Bewegungsanlässe beschrieben. Es wird die Tendenz zum ‚Laissez-faire‘-Erziehungsstil ersichtlich, Fachkräfte nehmen hauptsächlich eine beobachtende und betreuende Rolle ein.

Lehrende an Fachschulen, Hochschulen und Universitäten

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse der befragten Lehrenden dargestellt. Auch diese grenzen in der Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ eine ‚Bildung von außen‘ von Kindern in den ersten drei Lebensjahren ab, wie folgendes Zitat illustriert: „[...] *Manchmal ist es schon gut, einem Kind mal irgendwo einen Tipp geben zu können, oder ein/ Spät, nicht im nicht im frühen Kindesalter, ne. Also da auf keinem Fall, da würde ich es auch nicht machen“* (FSCHL2_0-6/126). In diesem Textausschnitt wird das Einwirken der Fachkräfte auf den Selbstbildungsprozess des Kindes als etwas Heikles beschrieben, erkennbar durch die fehlende Konkretisierung der Fälle („*manchmal*“, „*irgendwo*“) und die deutliche Abgrenzung zur Altersspanne in der frühen Kindheit. Lehrperson FSCHL2 unterstreicht dies durch die Einnahme der Rolle als Fachkraft, obwohl sie weiterhin aus der Ich-Perspektive als Lehrende spricht. Lehrperson FSCHL5 schreibt die Agentivität der Entwicklung den Kindern zu und unterstützt dies, indem sie die Perspektive der Kinder einnimmt: „*Ich bewirke etwas auch wenn ich nur liege aber trotzdem etwas greife oder ein Geräusch mache, dass ich mich vom willentlichen Beeinflussen mich her weiterentwickle“* (FSCHL5_U3/10). Nach Auffassung von Lehrperson FSCHL5 ist die Rolle einer frühpädagogischen Fachkraft nicht eine lehrende oder fördernde, sondern eine Rahmenbedingungen schaffende: „*Ja, also in dem Alter brauchen sie keine wöchentliche Turnstunde irgendwie oder eine Bewegungsstunde, sondern die Bewegung muss einfach in den Alltag integriert sein. Und die brauchen auch keine speziellen Gehhilfen oder irgendwelche besondere Förderung, außer natürlich, wenn/ Wenn Auffälligkeiten da sind, aber im normalen Bereich brei/ Brauchen die eigentlich nur Gelegenheiten und Möglichkeiten, sich ganz viel zu bewegen“* (FSCHL5_U3/8). Als weitere Aspekte für die das professionelle Handeln mit Kindern in den ersten drei Jahren werden im Alltag integrierte Gelegenheiten und Möglichkeiten aufgeführt. Das Kind wird aufgrund des rückbezüglichen Verbs („*sich bewegen*“) in seiner Selbsttätigkeit hervorgehoben. Jedoch können Instanzen oberhalb der Kinder deren Selbstbildungsprozesse beeinflussen. An dieser Stelle bleibt jedoch unklar, ob es sich beispielsweise um strukturelle Aspekte der Kindertageseinrichtung oder die Einflussnahme durch die Fachkräfte handelt. Die Abtönungspartikel „*eigentlich nur*“ sind Indizien dafür, dass in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren die strukturellen Aspekte für den Selbstbildungsprozess im Vordergrund stehen. Deutlich wird zudem aufseiten der Lehrenden, dass die Einflussgröße des Raumes hier stärker gewichtet wird als bei den Fachkräften. So ist in der Ein-

zelfallanalyse von Lehrperson FSCHL5 eine adäquate Raumgestaltung für Kinder unter drei Jahren als zentrales Thema anzutreffen, welches in der Ergebnisdarstellung der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ (Kapitel 9.4) aufgeführt ist.

Auch Lehrperson FSCHL4 beschreibt einen umrandeten, sicheren Raum, damit Kinder ohne Einfluss von außen ihrer selbsttätigen Bewegungsentwicklung nachgehen können. Sie wiederholt und untermauert die freie Bewegung innerhalb dieses Rahmens. *„Mhm, (.) ich denke, die (räuspern) brauchen einfach große/ Große Flächen, wo die Kinder sich (.), ja, frei bewegen können, (.) die/ Also das muss best/ Ein geschützter Raum sein, also der/ Ein Boden, der zum/ Zum einen ein bisschen weich ist und der aber auch eine gerade Umrandung hat, aber innerhalb dieser Umrandung sollten die Kinder sich wirklich frei bewegen können, (.) dann vielleicht so Aspekte wie/ Wie hochkrabbeln und runterrutschen. Also das finde ich jetzt auch noch interessant, und dann natürlich immer wieder Thema Schaukeln und Schwingen, also (.) (räuspern) so eine Netzschaukel aufhängen, wo die Kinder sich reinsetzen können oder reingesetzt werden und dann schaukeln, schwingen können, ich denk, dass das eine ganz spannende Bewegungsform für Kinder ist“* (FSCHL4_U3/4). Es folgen weitere Aufzählungen von Bewegungsmöglichkeiten in Bezug zum Raum, obgleich unklar bleibt, ob diese in diesem geschützten und umrandeten Raum installiert sind und somit für die Kinder frei zugänglich sind. Die Raum- und Materialgestaltung wird nicht durch Bezüge zu Entwicklungsmodellen oder zur Fachliteratur begründet, vielmehr scheint es eine persönlich begründete Aufzählung, ersichtlich durch Selbstpositionierungen („ich denke“, „das finde ich jetzt auch noch interessant“). Beschreibungen zu bewegungsspezifischen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern bleiben hingegen aus. In dem Interviewzitat stehen das freie Spiel und die Selbstbildung der Kinder im Vordergrund, wobei diese von strukturellen Aspekten und der Fachkräfte abhängig sind. Die Agency in der motorischen Entwicklung liegt beim Kind, die für die Gestaltung des Rahmens bei den Fachkräften (vgl. Modalverb „können“).

Lehrperson HSCHL4 ist in der Definition des bewegungsspezifischen Handelns in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren nicht eindeutig, obgleich der Aspekt der Selbstbildung als wichtigster Aspekt zu erkennen ist. Sie betont, dass Fachkräfte in der Interaktionsgestaltung mit dem Kind einem pädagogischen Konzept folgen und ihr professionelles Handeln intentional sein sollte. Sie kritisiert diesbezüglich, dass viele Kindertageseinrichtungen in der Praxis keinem Konzept folgen. Dennoch konkretisiert sie dies nicht weiter, sondern bleibt vage in ihrer Aussage: *„Dass sie, das ist mir immer ganz wichtig, ein Konzept, eine Idee, also wirklich ein übergeordnetes Konzept, was viele Einrichtungen ja leider nicht haben, (.) also was über einen pädagogischen Ansatz auch hinausgeht, (.) was, glaub ich, sehr viel Halt gibt in der pädagogischen Arbeit, dass sie einfach weiß, was/ Was will sie, ob das nun (unv.) ist oder/ Keine Ahnung, aber dass sie einfach Grundideen im Hinterkopf hat, wo ihr pädagogisches Handeln hinführen soll und eben dann/ Ja, wie gesagt, Rücksicht, Respekt und dann ein“* (HSCHL4_U3/33). Eine Fachkraft sollte ein Bild vom Kind haben, das von Wertschätzung und Respekt geprägt ist. Das vage Bild von einer bewegungsbezogenen Didaktik in der frühen Kindheit bleibt in den folgenden Analyseergebnissen bestehen. Lehrperson HSCHL4 spricht von klassischen Aspekten zum Themenaspekt Bewegung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren, die auf dem psychomotorischen Ansatz beruhen (vgl. ZIMMER, 2012). Der Fokus bei den „ganz Kleinen“ liegt auf selbsttätige Erfahrungen in der Körper-Objekt-Schnittstelle durch „Materialerfahrung“ und „Körperselbsterfahrung“: *„Und bei*

den ganz Kleinen würd ich wirklich sehr viel in Richtung/ (..) Ja, diese klassischen Psychomotoriksachen, Materialerfahrung, Körpererfahrung, (.) viele diese klassischen psychomotorischen Elemente und bei den Dreijährigen ist das schon anders. Da spielen Sozialerfahrung eine viel größere Rolle, auch/ Ja auch Großgeräte schon viel stärker“ (HSCHL4_U3/ 18). Lehrperson HSCHL4 eröffnet altersbezogene Gruppierungen im Elementarbereich: unter drei und ab drei Jahren. Diese scheinen im Zusammenhang mit der Definition von Bildungszielen und deren methodisch-didaktische Umsetzung zu stehen. Im folgenden Interviewzitat betont Lehrperson HSCHL4 die Tätigkeiten Beobachtung und Unterstützung einer frühpädagogischen Fachkraft. Die Komponente der Bildung von außen definiert sie als Unterstützung, wobei auch hier wiederum die Selbstbildung im Vordergrund steht: etwas ist da, wird nicht initiiert und das wird unterstützt. Infolgedessen soll die Selbstbildung des Kindes unterstützt werden. Die Agentivität des Kindes steht an erster Stelle und nicht die sozialisatorische Bedeutung von Erziehung: *„Dann würd ich ihnen natürlich die klassischen Unterstützungen anbieten, ich würde dafür sorgen, dass sie sowohl feinmotorische als auch grobmotorische Bewegungserfahrungen machen, ich würde ganz viel natürlich mit psychomotorischen Elementen arbeiten und mit anderen Kindern. Aber/ Also eigentlich, das ist das, was ich jetzt so (.) dazu sagen würde, aber eigentlich denk ich, es REICHT wirklich mit/ Man muss sie nicht mit Materialien überfrachten, man muss sie auch nicht zuschütten mit irgendwelchen Bewegungsangeboten, sondern wirklich den Raum und eine aufmerksame Person, die sich ihnen widmet, die sie beobachtet, begleitet, (.) wirklich beobachtet, guckt, (.) wie die Kinder mit der Umgebung umgehen und dann vielleicht an der einen oder anderen Stelle noch ein bisschen unterstützt, aber sie auch sehr viel sich selbst erfahren lassen“ (HSCHL4_U3/8).* Die Differenzierung der Tätigkeiten Beobachtung, Unterstützung und Förderung wiederholt sich im Verlauf des Interviews. Aus der Perspektive der Lehrperson HSCHL4 steht eine *„sorgfältige und sorgsame“* Beobachtung jedoch an erster Stelle. Ein Einwirken der Fachkraft in die Selbstbildungsprozesse der Kinder sollte nur geschehen wenn es sein *„muss“*. Der Spannungsraum zwischen Selbstbildung und Bildung von außen wird auch hier deutlich. Nach ihrer Aussage bleibt das Kind dennoch Primat der Selbstaktivität und Selbstexploration, wie das folgende Interviewzitate verdeutlicht: *„Eine sorgfältige, sorgsame Beobachtung und eine Unterstützung, wenn sie denn sein MUSS, und auch eine Förderung, wenn sie sein muss. Aber das immer so in sehr engem Austausch. Also ganz viel eben dieses klassische/ (..) Also was der/ Was der Situationsansatz, so wie ich finde, häufig schlampig aufgreift, wenn er sagt, man richtet sich nur nach dem, was das Kind will, da würde ich einen Schritt weitergehen und würde sagen, es ist immer so ein Wechselverhältnis zwischen dem, was das Kind gerade möchte und was ich ihm als anregende Umgebung bieten kann. Was für diesen aktuellen Entwicklungsschritt notwendig ist“ (HSCHL4_U3/33).* Demzufolge bleibt die Fachkraft in der Beobachterrolle, die aktive Rolle im Bildungsprozess erhält das Kind im Rahmen seiner Selbsttätigkeit. Die konkrete Unterstützung der Fachkraft setzt punktuell und nicht umfassend am Selbstbildungsprozess des Kindes an und wird durch Vagheitsmarkierung (*„vielleicht“*) in ihrer Bedeutsamkeit diminuiert. Das Einwirken von außen steht demzufolge nicht im Vordergrund, sondern stellt lediglich eine Möglichkeit dar. Eine Methodik und Didaktik für das auf die Bewegung der Kleinstkinder ausgerichtete Handeln scheint nicht eindeutig zu sein. Die Unsicherheit von Lehrperson HSCHL4 wird durch die Verwendung des Konjunktivs und die Einschränkung des Inhalts (*„aber eigentlich denk ich“*) in diesem Textabschnitt deutlich. Es bleibt unklar, ob Lehrperson HSCHL4 eine fachwissenschaftliche oder eine persönliche Perspektive einnimmt. Nach Lehrperson HSCHL4 sollte der Kontakt zwischen Fachkraft und Kind dialogisch-

partizipativ ausgerichtet sein. Die Orientierung soll nicht ausschließlich vom Kind ausgehen, sondern vielmehr im Wechselverhältnis stattfinden, indem die Fachkraft in Bezug zum Entwicklungsschritt des Kindes eine anregende Umgebung anbietet. In diesem Zusammenhang kritisiert Lehrperson HSCHL4 den Situationsansatz. Um das aufzugreifen, was das Kind gerade braucht, bedarf es einer Verstehenskompetenz aufseiten der Fachkraft (vgl. hierzu Kapitel 10.3). Eine Konkretisierung dessen bleibt jedoch aus. Lehrperson HSCHL4 relativiert jegliche Intervention von außen: *„Also Alltagsmaterialien oder Situationen aufgreife und versuche dann/ (.) Ob das nun feinmotorisch ist, ob das über Körperwahrnehmung ist, über Materialerfahrung, über andere Kinder, dass ich über/ Über diese Klassiker versuche, ja, (.) aufzugreifen, was das Kind gerade braucht, was es möchte und dann dies auch unterstützend einzubringen. Also wenn ich merke, dass alles interessant ist, was rollt, dass ich vielleicht unterschiedliche Bälle reingebe, unterschiedliche Größe, unterschiedliches Gewicht, mit Geräuschen, ohne Geräusche und (.) dadurch den Erfahrungsschatz des Kindes fördere zum Beispiel“* (HSCHL4_U3/35). Die beschriebene Idealvorstellung pädagogischen Handelns erinnert an ein Bildungsverständnis, das auf der Selbstgestaltungstheorie basiert, was mit folgendem Interviewzitat deutlich wird: *„Und mit der Expertenrolle dazu würde ich sagen, dass die (.) Bewegung von Kindern eigentlich relativ, ja, wie soll ich sagen, (.) simpel oder alltagstauglich abläuft und dass (..) eigentlich nur genug, genug Raum, genug, ja, Freiräume vorhanden sein müssen, dann würd ich jetzt mal sagen, läuft das schon alles relativ rund“* (HSCHL4_U3/6). Bezüglich der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren stehen vielmehr der Freiraum von Fremdbildung im Vordergrund und Lehrperson HSCHL4 gebraucht hierfür die Beschreibung *„in Ruhe lassen“*: *„Bei den Drei- bis Sechsjährigen kann es, wenn es nötig ist, schon sehr viel stärker in Richtung motorische Förderung (.) gehen, da würd ich, glaub ich, bei so/ Bei den Drei- bis Sechsjährigen/ Würd ich schon sehr viel stärker, ja, nicht diagnostisch gucken, aber natürlich auch gucken, (.) wo kann ich fördernd unterstützen, während ich die Kleinen erst mal noch sehr viel stärker in Ruhe lassen würde. (..) Also in Führungsstrichen, ne, in Ruhe lassen“* (HSCHL4_U3/46). In der Analyse ist festzuhalten, dass Lehrperson HSCHL4 vom Kind aus denkt und eine Selbstbildung des Kindes betont. Ihre Positionierung wird besonders durch die Versprachlichungsproblematik bei der Frage *„Was braucht das Kind nicht“* deutlich. Denn das Konzept: Was braucht das Kind (nicht) wäre ja ein Konzept, welches an das Kind herangetragen würde. *„(..) Mhm, (.) na ich/ Welche Bewegung brauchen sie nicht, (...) also ich würde wirklich in/ In der/ In der Altersgruppe sehr stark auf/ Ich hab keine Ahnung, so nahräumliche Sachen, ich mein, sie setzen sich sowieso noch nicht sehr weit von den Aufsichtspersonen, auch von den Erzieherinnen (unv.), aber das könnte ich jetzt gar nicht sagen, was sie nicht brauchen“* (HSCHL4_U3/8). In den folgenden Beschreibungen von Lehrperson HSCHL4 bleibt das aktive Subjekt das Kind, welches sich über Erfahrungen bildet. Das Kind erschließt sich in den ersten drei Lebensjahren die Welt über den eigenen Körper und eigene Bewegung. Die Kindertageseinrichtung wird von Lehrperson HSCHL4 als Lebensumgebung des Kindes erfasst. Hierbei steht die Selbstexploration des Kindes im Vordergrund; es bedarf keiner Angebote, sondern Freiraum und Raum, in denen das Kind unbeaufsichtigt und demnach ohne Inputs von außen explorieren darf. Dabei wird deutlich, dass es über den Kindern eine Instanz (Fachkräfte) gibt, die hierfür die Entscheidungen treffen. Das Kind ist also auf das Zulassen von Freiräumen der Fachkräfte angewiesen. Der Aspekt des Raums wird hierbei nicht im Rahmen der Strukturqualität, sondern Prozessqualität thematisiert: *„Ja, (.) also mein Ansatz ist im MoMENT der, dass, glaub ich, sowohl um Freiräu-*

me bei den Kleinen gehen sollte, in denen sie auch wirklich unbeaufsichtigt (.) ihren/ Ihre Lebensumgebung in der KiTa erfahren dürfen, dazu gehört vor allem Platz. Also so/ Ich glaube, es ist ganz wichtig, dass es einfach große Räume gibt, in der die Kinder, ja, sich explorativ, ohne dass ihnen jemand was vorgibt, (.) verhalten können. Ich würd es auch/ Ich würde es gerade bei den ganz Kleinen auch überhaupt nicht, in Anführungsstrichen, verschulen, sondern ich würde das wirklich sehr (.) frei halten“ (HSCHL4_U3/8). Lehrperson HSCHL4 nennt das Verschulen als Topos der ‚Bildung von außen‘ und empfiehlt eine freie Entwicklung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Sie steht Bewegungsangeboten kritisch gegenüber und greift diese im Negativbezug auf, ohne jedoch die negativen Auswirkungen zu konkretisieren. *„Also ich würde sie auf keinen Fall erst mal überhaupt mit Angeboten überfrachten“* (HSCHL4_U3/12). Das Kind braucht vielmehr Freiräume von Fremdbildung. Neben den Selbstpositionierungen („*ich glaube*“) von Lehrperson HSCHL4 wird in allen Interviewziten in Bezug auf eine professionelle Begleitung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren die Verwendung des Konjunktivs ersichtlich. Das impliziert, dass eine andere Person die Betrachtungen anders sehen und sich auch ihre eigene Einstellung diesbezüglich ändern kann. Dies untermauert Lehrperson HSCHL4 mit dem einführenden Satz *„mein Ansatz ist im MoMENT der“*. Ihre subjektive Einstellung erschließt sie aus ihrer Fachexpertise als Lehrende und aus ihren Erfahrungen als Mutter. Hierbei werden ein erfahrungsbezogenes Professionsverständnis sowie das Fehlen eines empirisch gesicherten Fachwissens in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren ersichtlich.

Die Entwicklung der Kinder beinhaltet nach Auffassung von Lehrperson HSCHL5 eine aktive („*selbstbestimmend*“, „*in ihrem eigenen Rhythmus*“) und eine passive („*auf bestimmte Gelegenheiten angewiesen*“, „*angespannt waren*“) Komponente, wobei die aktive Komponente heutzutage überwiegen sollte. Für die Jüngsten empfiehlt Lehrperson HSCHL5 so viel Selbsttätigkeit und Erkundungsaktivität wie möglich. Eine ‚Bildung von außen‘ sollte zu einem späteren Zeitpunkt beginnen. Es existieren naturgegebene Herausforderungen („*natürlich*“) in der Umwelt, wodurch das Nutzen vorhandener Strukturen für die Bewegungsentwicklung der Kinder ausreicht: *„Und mir fällt auch dazu ein natürlich, dass Bewegung einerseits zwar auf bestimmte Gelegenheiten angewiesen ist, aber dass Bewegung natürlich auch am Anfang zumindest (.) sozusagen/ Ja, sehr selbstbestimmend entwickelt wird vom Kind. Und je nachdem natürlich, welchem Konzept man jetzt folgt, eher der freien Bewegungsentwicklung oder/ Es gab ja auch Phasen in der pädagogischen Geschichte, wo man sozusagen viel mehr Hilfsmittel benutzt hat (angedeutetes Lachen), in die Kinder dann angespannt waren oder s/ Und so weiter, aber da, denk ich, ist man weggekommen davon, die früheste Kindheit so zu gestalten, dass eben Kinder ausreichend Möglichkeiten haben, in ihrem eigenen Rhythmus die Bewegungs/ Formen auszubilden, indem/ Die sie/ Die eben jetzt für sie gerade dran sind“* (HSCHL5_U3/3). In Zusammenhang mit der Bewegungsentwicklung wird wieder die Selbstbestimmung der Kinder in den ersten drei Jahren hervorgehoben und sogleich von der älteren Altersspanne abgegrenzt.

Bilanzierend ist festzuhalten, dass die Analyseergebnisse der befragten Lehrenden zur Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ die Selbstbildung des Kindes in den ersten drei Lebensjahren als Konsens aufweisen. Sie grenzen eine gezielte Bildung von außen von dieser Altersspanne deutlich ab, wobei diese für die Arbeit mit Kindern ab drei Jahren zum Teil vorgesehen ist. Ein konkretes Wissenskonzept in Bezug auf die Bildung, Betreuung und Erzie-

hung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren bleibt aus. In den Interviewausschnitten der Lehrpersonen werden die Personengruppe der Fachkräfte und deren Aufgabenprofil weitestgehend gemieden. In der Konsequenz übernehmen die befragten Lehrpersonen die Perspektive des Kindes oder sprechen aus der eigenen Position (als Lehrende oder als Fachkraft). Dennoch werden Fachkräfte als einflussreiche Instanz oberhalb der Kinder wahrgenommen. Sie nehmen Einfluss auf die Rahmenbedingungen und in der Konsequenz auf die ‚Selbstbildung‘ der Kinder. Räume und Freiräume werden für die freie Entwicklung der Kinder als wichtig anerkannt. Die Raumgestaltung richtet sich hier an die motorische Selbstbildung der Kinder unter drei Jahren, die pädagogische Wirkung und didaktische Konsequenzen in Bezug auf die Arbeit mit dieser Altersspanne werden nicht erläutert. Die Unsicherheiten der befragten Zielgruppe sind, neben zahlreichen Selbstpositionierungen, durch die Verwendung eingeschränkter epistemischen Verben wie „*ich glaube*“, sowie dem Gebrauch des Konjunktivs, erkennbar.

10.2.2 Kinder unter drei Jahren sind Ich-Zentriert

Den Analyseergebnissen der Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ entsprechend, findet die Entwicklung der Kinder automatisch und ohne Einfluss ‚von außen‘ statt, was seinen Ausdruck in der Ich-Zentriertheit der Kinder findet. Auch hier wird ein Vergleich mit der in Kindertageseinrichtungen bisher vorwiegend betreuten Altersspanne (Drei- bis Sechsjährige) artikuliert.

Fachkraft FF08 betont die Selbstbildung unter dem Aspekt der Ich-Zentriertheit und erläutert diese durch rückbezügliche Verben: „(4) (*zieht scharf Luft ein*) *Persönliche Themen.* (6) *Tja.* (4) *Also, ja, also zusammen spielen oder soziale Kontakte eher wenig zu den anderen Kindern, mit sich selbst beschäftigt sein, essen, (.) trinken (beide lachen), (.) Körperpflege so, das sind so die Hauptthemen für die Kleinen (.) und sie selber, ja, Sachen entdecken, (..) ihre eigenen Möglichkeiten auch zu entdecken (.) so in/ In/“* (FF08_U3/17). Die fachliche Unsicherheit von Fachkraft FF08 wird durch die langen Pausen und das Auflisten von Grundbedürfnissen ersichtlich. Die Analyseergebnisse verweisen im Zusammenhang mit der Ich-Zentriertheit auf die Welterschließung des Kindes und stehen infolgedessen in Bezug zu der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ (Kapitel 9.1), wie folgendes Zitat illustriert: „*Dieses zusammen Spielen fängt eigentlich erst mit dem Spracherwerb an. Vorher spielt jeder für sich und versucht, die Welt zu be- oder ergreifen und sobald sie anfangen zu sprechen, treten sie mit den anderen in Kontakt*“ (FF14/56). Auch in der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ (Kapitel 9.1) wurde eine Ich-Zentriertheit mit der Perspektive des Selbstbezugs ermittelt. Im Gegensatz hierzu wurde jedoch ein Umweltbezug im Kennenlernen der Welt, d.h. ein zwischenleiblicher Dialog mit Anderen (Fachkraft und Kinder), mit eingeschlossen. PLESSNER (1983) hebt hervor, dass das Kind seine Ichhaftigkeit erst spät entdeckt. Dabei sei es natürlich, dass das Kind seine Umwelt um sich zentriert erlebt: „Ichperspektive und Egozentriertheit haben [also], jedenfalls in diesem Stadium [der Kindheit] nichts miteinander zu tun. [...]. »Ich« ist eine Öffnung nach »innen«“ (PLESSNER & DUX, 1983, S. 319).

Die Analyseergebnisse der befragten Fachkräfte beschreiben jedoch eine Ich-Zentriertheit der Kinder in den ersten drei Lebensjahren, die mit dem Attribut egozentrisch gleichzusetzen ist, wie auch folgendes Zitat verdeutlicht: „(..) *Eigentlich nur das Ich. (beide lachen) Also (..), ja, egal, ob es so um/ Um Spielzeug geht oder so, es geht immer so um/ Um das Eigene, man möchte*

alles haben und alles für sich beanspruchen und (..), ja, eigentlich so das eigene Tun. Ist/ Ist eigentlich nur wichtig. Und alles andere ist erst mal egal. So. Ne? Wenn die Hunger haben, dann geht es darum, dass die was zu essen kriegen, und wenn die gerne das Spielzeug möchten, dann geht es darum, dass die das auch bekommen und (..), ja“ (FF09_U3/41). Der Ich-Zentriertheit liegt der Vergleich mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren zugrunde, die eine andere Sozialität aufweisen. Fachkraft FF09 beschreibt die Ich-Zentriertheit von Kinder in den ersten drei Lebensjahren in Zusammenhang mit ihren Handlungen („*das eigene Tun*“). Das Ausführen der Handlungen ist jedoch nicht alleine an das Kind gebunden, sondern korreliert mit anderen Kindern und der Fachkraft. Eine egozentrische Attribution wird sowohl im Zusammenhang mit anderen Kindern („*alles für sich beanspruchen*“), als auch mit der Fachkraft deutlich, indem diese auf die Forderungen des Kindes eingehen muss. Dies bestätigt Fachkraft FF09 expliziter: „*Genau. Und alles andere ist erst mal egal*“ (FF09_U3/43). Fachkraft FF09 thematisiert Besitzansprüche von Kleinstkindern. BECKLEY (2012c, p. 31) bezeichnet die „self-interest orientation“ als ein Teil der moralischen Entwicklung. Besitzansprüche von Kleinstkindern werden demzufolge noch nicht mit einem moralisch verwerflichen Verhalten verbunden. Auch Fachkraft FF10 thematisiert Besitzansprüche und betont das „*Alleinspiel*“ von Kindern in den ersten drei Lebensjahren: „*Also eigentlich schon noch ein Alleinspiel, kann man sagen. Außer es geht jetzt zum Beispiel um einen Puppenwagen, dann entsteht schon vielleicht auch eine Konfliktsituation, wo sie sich halt um den Kinderwagen streiten. Aber (..) ich sage mal, so mit zweieinhalb erkennst du dich ja auch noch gar nicht selber, also wir haben auch so Spiegelfliesen an der Wand angebracht, und da lachen sie sich immer kaputt, wenn sie reingucken, aber sie verstehen noch nicht, dass sie das selbst sind*“ (FF10_U3/8). In dem Interviewzitat übernimmt Fachkraft FF10 die Perspektive des Kindes. Sie stellt die Selbstbezogenheit des Kleinkindes dem Sozialen Lernen von älteren Kindern gegenüber. In diesem Kontrast beschreibt sie, dass sich das Kleinkind nicht im Spiegel erkennen kann und wechselt hierfür in die Perspektive des Kindes. In dem obigen Interviewausschnitt wird eine defizitorientierte Betrachtung deutlich mit der Maxime „*können eigentlich noch gar nichts, noch nicht einmal*“. Dies untermauert der Vergleich zweier Altersgruppen im folgenden Interviewausschnitt: „*Ja, (..) dass die Arbeit mit Kindern von Null bis Drei eher auf das Pflegerische basiert manchmal, also Wickeln, Essen geben, Unterstützung im Alltag, und mit den Großen kann man schon richtig Angebote machen und.*“ (FF10_U3/44). Auch hier fehlen methodisch-didaktische Konzepte für die Begleitung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Die Rolle der Fachkraft ist eher eine pflegende und betreuende aus Sicht der Befragten.

Die Beschreibungen der interviewten Fachkräfte in Bezug auf die Ich-Zentriertheit grenzen sich von Erkenntnissen aus der Fachliteratur ab (vgl. u. a. AHNERT, 2003; MAIER, 2007; VÖLKEL, 2013; ZIMPEL, 2012, S. 57–88). In der Fachliteratur wird die Ich-Zentriertheit als natürliche Phase bis zum Eintritt in die Sozialität angesehen. Im Vergleich zur Arbeit mit der Altersgruppe von null bis drei Jahren sind Kinder von drei bis sechs Jahren anders in der sozialen Kinderwelt eingebunden. Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen ist eine Entwicklungsaufgabe von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Doch auch hier muss man in der Altersspanne von null bis drei Jahren differenzieren. Das Interesse an anderen Kindern wird mit dem Erreichen des ersten Lebensjahres und in der Folge die Anfänge des gemeinsamen Symbolspiels mit anderen Kindern erkennbar:

„Ab dem Alter von etwa zwei Jahren gewinnen gleichaltrige Kinder immer größere Bedeutung für den Erwerb sozialer und personaler Kompetenzen. Die gemeinsame Konstruktion von Wirklichkeit wird durch das Zusammensein mit gleichaltrigen Spielpartnern möglich und die Fähigkeit zur Kooperation wird erworben“

(VÖLKEL, 2013, S. 32). Nach VÖLKEL (2013, S. 50) bleibt die dyadische Interaktion in den ersten drei Lebensjahren bestehen und ab etwa dem vierten Lebensjahr beginnen Kinder in einem Gruppenprozess zu interagieren. WARNEKEN (2013, S. 83) kommt im Rückschluss von Studien auf die Aussage zum Helfen, „dass altruistisches Verhalten bereits in der frühen Kindheit auftritt“. Bilanzierend ist festzuhalten, dass sich die Interaktionen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren sehr verändern. Zu Beginn sind noch Erwachsene, in der Regel die Bezugspersonen, die wichtigsten Kontakte des Kindes und dann beginnen zunehmend Interaktionen mit Gleichaltrigen. Dies spiegelt sich in den Empfehlungen zum Fachkraft-Kind-Schlüssel wider, indem dieser mit dem ansteigenden Alter ebenfalls größer wird (vgl. u. a. BECKER-STOLL, 2010, S. 22). Die Analyseergebnisse stellen eine Ich-Zentriertheit der Kinder in den ersten drei Lebensjahren heraus, die sich auf deren Selbstbildungsprozesse bezieht. Des Weiteren beschreiben die befragten Fachkräfte eine Ich-Zentriertheit, die auf einer egozentrischen Attribution basiert. Die Aussagen der Fachkräfte entsprechen nicht dem Fachwissen der Fachliteratur und stellen einen Bezug zum Gruppenkonzept der Kindertageseinrichtung her. Dies kann als Indiz herangezogen werden, dass die befragten Fachkräfte ein unzureichendes Wissen über die Entwicklungsschritte der Kleinstkinder haben. Diese Vermutung wird dadurch unterstützt, indem methodisch-didaktische Konzepte für die Begleitung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren oder bewegungsspezifischen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern ausbleiben.

10.2.3 Die Selbstbildung und deren postmoderne Einbettung

In der vorherigen Ergebnisdarstellung zur Selbstbildung erhält das Kind die aktive Rolle im Bildungsprozess im Rahmen seiner Selbsttätigkeit. In der Agency-Analyse besitzt das Kind eindeutig die Agentivität der eigenen Entwicklung. Fachkräfte werden nur in Bezug auf die Gestaltung des Rahmens relevant. Die Selbstbildung wird durch die generierte Ich-Zentriertheit der Kinder in den ersten drei Lebensjahren im Rahmen der Analyseergebnisse der befragten Fachkräfte untermauert. Das professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräfte lässt sich durch die Betreuung und das Vermeiden von Unfällen kennzeichnen. In den Analyseergebnissen verschwindet das einzelne Kind in der Gruppe und die Beschreibungen der Erzählpersonen, basierend auf Beobachtungen, decken vielmehr die Übernahme der Aufsichtspflicht auf.²¹² Die Aufgabe der Fachkraft beschränkt sich in der Kernkategorie ‚Freie

²¹² Das entspricht den Analyseergebnissen der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ (Kapitel 9.4), in denen die Beobachterrolle und der Aspekt der Unfallprävention ebenfalls erläutert werden. In der Dichotomie übernehmen Fachkräfte die Verantwortung für die Sicherheit und die Aufgabe der Unfallprävention, indem sie allgemeine Regeln und Verbote für Kleinstkinder definieren und einfordern. Diese Annahme wird dadurch unterstützt, dass sich Kinder in den ersten drei Lebensjahren an die gegebenen Rahmenbedingungen der Einrichtungen anpassen müssen, obwohl diese überwiegend für die Altersspanne von drei bis sechs konzipiert sind. Die Einschränkung der motorischen Selbsttätigkeit

Entwicklung der Kinder‘ auf die Beobachterrolle. Dabei steht jedoch nicht der Bildungs- oder Erziehungsauftrag, sondern der Betreuungsauftrag im Vordergrund. Die Analyseergebnisse der Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ decken sich diesbezüglich mit anderen Studien, wie GANSEN (2009, S. 205) darlegt:

„Bei der Analyse der pädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen wird immer wieder kritisiert, dass es eine zu starke Ausrichtung auf Pflege und Betreuung der Kinder gebe und diese vor allem dem Freispiel überlassen würden statt mit anspruchsvollen Bildungsangeboten und einer schulvorbereitenden Erziehung konfrontiert zu werden“.

Da Erläuterungen zum Selbstbildungsprozess der Kinder ausbleiben, in denen sich Interaktionen oder Definitionen von Bildungszielen auf Grundlage der Beobachtungen beziehen, kann davon ausgegangen werden, dass die Beobachterrolle primär der Unfallprävention dient. Auch hier wird der Anspruch an die Selbstbildung des Kindes deutlich herausgestellt, wodurch eine Tendenz zum ‚Laissez-faire‘-Erziehungsstil offenbar wird. Das birgt einen zentralen Rollenkonflikt, der im folgenden Zitat pointiert zutage tritt: *„Und (5) man ist als Aufsichtsperson da, aber wenn irgendwas ist, wenn die Kinder zu einem wollen, ja, weil, sonst ist man eigentlich als Erzieher der Beobachter, sage ich jetzt mal“* (FF10_U3/34).

Die postmoderne Einbettung der Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘

Die Vorbereitung auf das Leben ist in den Analyseergebnissen der Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ (Kapitel 10.1) als ein zentrales Bildungs- und Erziehungsziel generiert worden. Aus der modernen Betrachtung passt demzufolge eine Ausrichtung auf den Topos der Verschulung. Im Rahmen der postmodernen Auseinandersetzung ist es jedoch entscheidend, auf die gesellschaftliche Ambivalenz und Pluralität vorbereitet zu werden. „Als zentrale philosophischer Hintergründe und Legitimationshorizonte für selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernformen erweisen sich die postmoderne Subjekttheorie und Wissensphilosophie“ (DRIESCHNER, 2007, S. 116). Auch DRIESCHNER (2007) verbindet pädagogische Orientierungen mit den Bedarfen der Gesellschaft. Im Rahmen der postmodernen Auseinandersetzung ist es demnach entscheidend, auf die gesellschaftliche Ambivalenz und Pluralität vorbereitet zu werden: „Erst durch die Anerkennung und Ästhetisierung von Pluralität als postmoderne Werthaltung könne der Verschiedenheit, Komplexität und Kontingenz der Wirklichkeit Rechnung getragen werden“ (EBD., S. 69). Bildungsrelevante Beschreibungen zum Bildungsbereich ‚Bewegung‘ und ein Verständnis von Bildung, Betreuung und Erziehung als ein interpersonelles und soziales Geschehen, welches eine soziale Beziehung und reziproke Interaktion einschließt, bleiben in der Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ aus. Vielmehr steht die subjektorientierte Selbstbildung des Kleinstkindes im Mittelpunkt dieser Kernkategorie. OLK und HÜBENTHAL (2011, S. 162) widmen sich ebenfalls dem Diskurs der modernen-postmodernen Kontroverse und schlussfolgern:

der Kinder in den ersten drei Lebensjahren korreliert demzufolge mit den Rahmenbedingungen der Einrichtung und der konzeptionellen Anpassung hinsichtlich der Material- und Raumgestaltung.

„Während auf der Ebene des allgemeinen politischen Diskurses und der medialen Öffentlichkeit Forderungen nach einer Effektivierung, Verdichtung und Beschleunigung des frühkindlichen Lernens dominieren, und die Notwendigkeit von Anstrengungen zur Reform des frühkindlichen Bildungssystems aus funktionalen Erfordernissen einer globalisierten Wirtschaft unter Bedingungen der Wissensgesellschaft begründet werden, verweisen frühpädagogische Konzepte unbeirrt auf die Eigenlogik frühkindlicher Bildungsprozesse“.

Bezugnehmend auf Gouvernamentalitäts-Studien entsprechen - ihrer Ansicht nach - die aktuelle frühpädagogische Ausrichtung auf die Selbstbildung und das Modell des autonomen selbst-organisierten Lernalers den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarkts und sind „in hohem Maße funktional für die Vorbereitung jedes einzelnen Kindes auf seine Rolle als künftiger „Arbeitskraftunternehmer“ [...] und auf seine Rolle als „unternehmerisches Selbst““ (EBD., S. 164). Nach OLK und HÜBENTHAL (2011, S. 164) ist Kindheit demnach kein geschützter Raum vor ökonomischer Effizienz. Vielmehr betrachtet das System der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung Kinder ihrer Auffassung nach als „Effective Citizens“ (EBD., S. 164). NIDA-RÜMELIN (2013, S. 12, Herv. i. Orig.) thematisiert, dass frühere Bildungsreformen eine anthropologische und philosophische Fundierung hatten und kritisiert: „Während erfolgreiche Bildungsreformen der Vergangenheit das durchgängige Charakteristikum aufwiesen, die Bildungsanstrengungen von unmittelbaren Verwertungsinteressen abzukoppeln, scheint es zur *hidden agenda* geworden zu sein, diesen Prozess umzukehren“.²¹³

10.2.4 Zusammenfassung

Die Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ mit dem Topos ‚Selbstbildung‘ stellt das sich selbst und autonom entwickelnde Kind als bedeutsam heraus. Die Erzählpersonen vertreten in dem Motiv eine Position, die sich gegen eine Fremdbildung und angeleitete Angebotsstruktur für Kinder in den ersten drei Jahren wendet. Ein anderer Schwerpunkt lässt sich jedoch für die Altersspanne drei bis sechs Jahre festhalten: hier scheint sich ein lernproduktorientierter Fokus und das Merkmal ‚Bildung von außen‘ in deutschen Kindertageseinrichtungen bereits etabliert zu haben (vgl. Kapitel 10.1). In Bezug zur generierten ‚Selbstbildung‘ ist das Kind Primat der Selbstaktivität, Selbstagentivität und Selbstexploration. Dem liegt ein Bildungsverständnis zugrunde, das auf der Selbstgestaltungstheorie basiert: in einer passiven Umwelt kann sich das aktive Kind verwirklichen. Fachkräfte nehmen für den Bildungsprozess des Kindes keine ausschlaggebende Rolle ein und übernehmen vielmehr die Verantwortung für die Sicherheit und die Aufgabe der Unfallprävention. Die Selbstbildung wird durch die generierte Ich-Zentriertheit der Kinder in den ersten drei Lebensjahren im Rahmen der Analyseergebnisse der befragten Fachkräfte bestätigt. Die vorliegende Kernkategorie weist die Tendenz zum ‚Laissez-faire‘-Erziehungsstil auf und Fachkräfte nehmen eher eine beobachtende und betreuende Rolle ein. Demzufolge liegt dem in den Analyseergebnissen generierten To-

²¹³ Für die anthropologische Relevanz als Grundlage aller Bildungspraxis und Bildungspolitik sei auf die Ausführungen von NIDA-RÜMELIN (2013, S. 21-92) zu den anthropologischen Grundlagen humaner Bildung verwiesen.

pos ‚Selbstbildung‘ kein fachlich fundiertes Verständnis zugrunde und er erfüllt nicht den Anspruch der aktuellen Inklusionsforderung. Mit Blick auf die postmoderne Einbettung kann die ermittelte subjektzentrierten Selbstbildung in Kindertageseinrichtung in Bezug zu den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarkts gesetzt werden. Diese Perspektive beschreibt das Modell des autonomen selbst-organisierten Lernalers als eine funktionale Vorbereitung auf die biografische Selbstgestaltung der Berufsbiografie.

10.3 Konstruktivistische Beziehungsdidaktik

Der Begriff ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘ verdeutlicht, dass die eigenkonstruktiven Lernprozesse des Kindes im Vordergrund stehen, ohne jedoch die Angewiesenheit von Kindern in den ersten drei Lebensjahren auf Bezugspersonen zu ignorieren.²¹⁴ Aus konstruktivistischer²¹⁵ Sichtweise findet Lernen und Entwicklung immer aufgrund individueller Strukturen statt. Demzufolge kann Bildung und Erziehung als Selbstlernprozess verstanden werden, der in Interaktion und durch Kommunikation mit anderen stattfindet (vgl. dazu auch LINDEMANN, 2006). Mit den Worten von SACHER (2011, S. 5) formuliert: „Lernen ist nicht Übernahme von Wissen, sondern aktives Aufbauen von Wissensstrukturen, ein aktives Konstruieren von Subjekten“. Der vorliegenden Kernkategorie liegt ein Verständnis zugrunde nach dem die Bildungs- und Entwicklungsprozesse des Kindes in einem Beziehungsgefüge stattfinden. Die generierte Beziehungsdidaktik²¹⁶ stellt eine Didaktik der Bildung, Betreuung und Erziehung heraus, welche die Beziehungsebene zwischen Fachkraft und Kind in den Interaktionen betont. Die Unterscheidung zwischen Interaktionen und Beziehungen der vorliegenden Analyseergebnisse stimmt mit der von WELTZIEN (2014, S. 35) überein: „Interaktionen sind von Beziehungen zu unterscheiden, jedoch beinhalten Interaktionen grundsätzlich ein Beziehungspo-

²¹⁴ Im Setting der Kindertageseinrichtung werden in der vorliegenden Kernkategorie frühpädagogische Fachkräfte als Bezugspersonen verstanden.

²¹⁵ Auf den Konstruktivismus als Erkenntnis-, bzw. Wissenschaftstheorie sei unter anderem auf LINDEMANN (2006), REICH (2010), SIEBERT (2005) und TSCHAMLER (1996) verwiesen.

²¹⁶ Die Beziehungsgestaltung erfuhr nur wenig Aufmerksamkeit in der Forschungsgeschichte der Pädagogik, so dass diese kaum als Forschungsgegenstand anzutreffen ist. GIESECKE (2007, S. 112) deckt das Fehlen einer „auch nur halbwegs befriedigenden Theorie der professionellen pädagogischen Beziehung“ auf, obgleich die Beziehung zwischen Erzieher und Zuerziehenden seit Beginn der außerfamiliären Betreuung zum Thema geworden ist. KÜNKLER (2014, S. 25) führt diesbezüglich an, dass aufgrund des anerkannten Postulats den Menschen als soziales Wesen zu beschreiben und der Anerkennung einer Einflussnahme in pädagogischen Settings, pädagogische Forschung schon immer den Beziehungsaspekt beinhaltet hat, „auch wenn das selten explizit so formuliert wurde“. Eine Beziehungsdidaktik findet sich zum Teil auch in der Literatur zur frühen Kindheit wieder. Dies unterstützt beispielsweise die Early Childhood Education and Care in Europe (EACEA) (2009, S. 31): „Der neue Konsens, der durch Untersuchungen zur kindlichen Entwicklung und durch neue Erkenntnisse zum aktiven, konstruktiven und durch Mediatoren in einer kooperativ geprägten sozialen Beziehung begleiteten Lernen untermauert wird – wofür einfühlsame und aufnahmefähige Lehrkräfte erforderlich sind, die die Tätigkeiten der Kinder lenken und an ihnen teilnehmen – [...]“. Die Beziehungsebene wird auch im gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ in den Fokus gestellt, indem die „pädagogische Beziehungsgestaltung durch adressatengerechte Kommunikation und entwicklungsfördernde Interaktion“ als Fähigkeit der Fachkräfte erwartet wird (Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkonferenz (JFMK-KMK), 2010, S. 7). LORBER und HANF (2013, S. 112) definieren eine Beziehungsdidaktik in der Krippe als „die professionell und bewusst gestaltete Beziehung zwischen Kind und Fachkraft“. Für eine ausführliche Auseinandersetzung zum Beziehungspotenzial von Interaktionen in Kindertageseinrichtungen sei auf WELTZIEN (2014, S. 34-41) verwiesen. Eine Beziehungsdidaktik findet aktuell auch Einkehr in die Fachdidaktik einer inklusiven Schule (vgl. u. a. AMRHEIN, 2014).

tenzial“.²¹⁷ Hierzu führt WELTZIEN (2014, S. 34) an: „In Interaktionen treten zwei Menschen, wenn sie sich in ihren verbalen und nonverbalen Verhaltensäußerungen aufeinander beziehen“.²¹⁸ Die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind ist in den Analyseergebnissen in einen professionellen und bewusst konstruierten Rahmen gesetzt. In der vorliegenden Kernkategorie setzt ein professionelles Interaktionsverhalten der Bezugspersonen an den jeweiligen Entwicklungs- und Bildungsprozessen des Kindes an. Mit Fokus auf Kinder in den ersten drei Lebensjahren wird ein reines Fürsorgeverhalten immer mehr von einem reziproken Interaktionsverhalten abgelöst.

Die Analyseergebnisse der Kernkategorie ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘ basieren vorwiegend auf den Interviews der befragten Lehrpersonen. Literaturbezüge, welche die diesbezüglichen Analyseergebnisse untermauern, werden an adäquaten Stellen eingefügt. Die Analyseergebnisse dieser Kernkategorie unterteilen sich, auf Grundlage des Datenmaterials, in folgende thematische Schwerpunkte

- Konstruktive Bildungsprozesse des Kindes in Relationen (Kapitel 10.3.1),
- eine Beziehungsdidaktik im Elementarbereich (Kapitel 10.3.2),
- Gelingensbedingungen für eine Beziehungsdidaktik im Elementarbereich (Kapitel 10.3.3)

und werden im Folgenden präsentiert.

10.3.1 Konstruktive Bildungsprozesse des Kindes in Relationen

Im Mittelpunkt der Kernkategorie ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘ steht ein Verständnis, nach dem konstruktive Bildungsprozesse des Kindes in Relationen²¹⁹ stattfinden und folglich einen veränderten Anspruch an den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag der Fachkräfte stellen. Der Begriff Relation betont, dass Kinder in Beziehung mit sich und der Umwelt treten und Entwicklung sowie Bildung im Rahmen zyklischer Kausalitäten stattfinden. Dieses Analyseergebnis der vorliegenden Kernkategorie wird von VON SYCHOWSKI (2012, S. 26) untermauert: „Relationen zu sich und zu anderen sind für die Bildung typisch“. Den Analyseergebnissen und dem Fokus auf Kindertageseinrichtungen²²⁰ im Untersuchungsdesign entsprechend, entwickelt sich das Kind in Relationen zu den Fachkräften, anderen Kindern

²¹⁷ In der vorliegenden Kernkategorie wird folgende Unterscheidung verstanden: „Sind ihre Interaktionen [der Akteure, Anm. d. Verf.] regelmäßig, intensiv und über einen längeren Zeitraum beständig, stellt sich eine zunehmende Vertrautheit ein. [...] Die Interaktion ist also auf den Moment der wechselseitigen Handlung beschränkt, während die Beziehung demgegenüber ausdauernder und stabiler ist. Das Interaktionsverhalten lässt sich leichter verändern und gestalten, die Beziehung wird geprägt über vergleichsweise stabile Erfahrungs- und Handlungsmuster“ (WELTZIEN, 2014, S. 35).

²¹⁸ Nach MARKOWITSCH und WELZER (2005, S. 238) beginnen Interaktionen bereits im Alter von acht oder neun Monaten. Die Basis derer sind Momente gemeinsamer Aufmerksamkeit, welche erste Erfahrungen von Intersubjektivität einschließen. Schon mit der Geburt ist die Fähigkeit zur Kommunikation gegeben. Nach der Studie der beiden Autoren beginnt die Fähigkeit zur Interaktion ab dem ersten Lebensjahr und entwickelt sich in Korrelation zum Spracherwerb rasant weiter.

²¹⁹ Für eine wissenschaftliche und begriffliche Verortung von professionellen Relationen sei auf PRENGEL (2013, S. 25–91) verwiesen.

²²⁰ Kindertageseinrichtungen werden in der Kernkategorie ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘ als Bildungssetting verstanden.

und den materiellen als auch räumlichen Begebenheiten.²²¹ Diese werden an dieser Stelle als Grundlage für die generierte Kernkategorie ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘ erläutert.

Die Kernkategorie ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘ ermittelt ein didaktisches Konzept für die bewegungsspezifische, professionelle Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren, das auf Relationen basiert. Der Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘ erhält diesbezüglich eine besondere Relevanz, da Kinder mittels Bewegungshandlungen mit sich und der Umwelt in Beziehung treten.

In der folgenden Abbildung wird das auf Grundlage des Datenmaterials generierte Beziehungsgeflecht im Bildungssetting der Kindertageseinrichtung dargestellt.

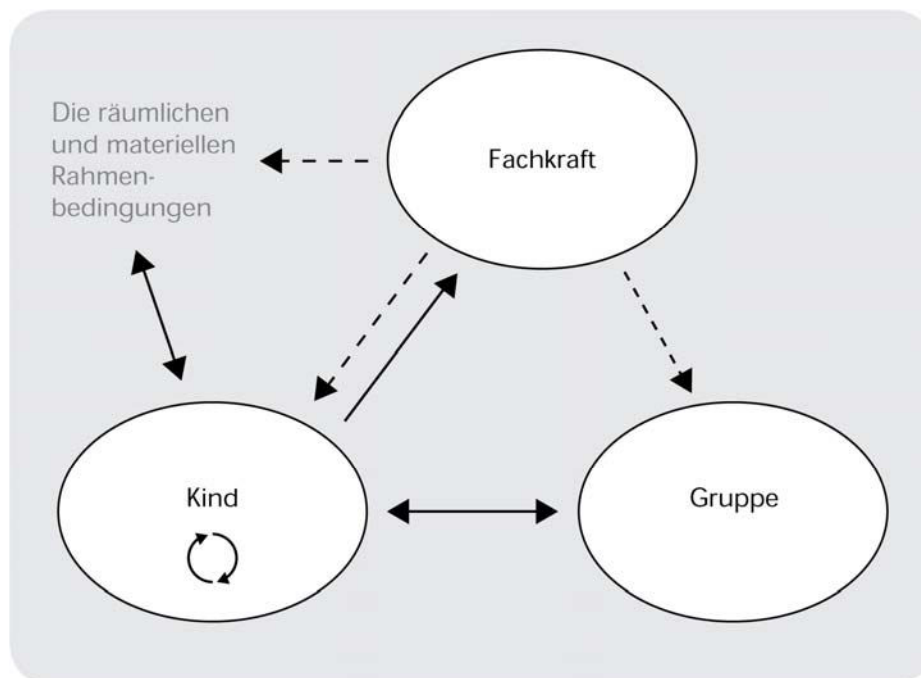


Abbildung 16: Konstruktive Bildungsprozesse des Kindes im Beziehungsgeflecht einer Kindertageseinrichtung

Im Gegensatz zu den Kernkategorien ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ und ‚Freie Entwicklung der Kinder‘, in denen die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind im Mittelpunkt steht, werden in der vorliegenden Kernkategorie weitere Aspekte für die Bildungsprozesse der Kinder herausgestellt. Neben dem Selbstbezug des Kindes werden folgende Umweltbezüge als relevant ermittelt: die Gruppe mit anderen Kindern, die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen und die Fachkraft (vgl. Abbildung 16). Gleichwohl bleibt die Relevanz einer frühpädagogischen Fachkraft stets bestehen. In Abbildung 16 wird mittels gegensätzlicher Pfeile

²²¹ Das Verständnis eines Bildungsprozesses in Relationen wurde auch in der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ (Kapitel 9.1) generiert: Das Kind erschließt, insbesondere in den ersten drei Lebensjahren, sich und die Welt über den eigenen Körper und motorische Handlungen. Im anthropologischen Ansatz steht die Selbstbildung des Kindes im Vordergrund, welche jedoch immer im Wechselverhältnis zur Umwelt geschieht. Bilanzierend lässt sich festhalten, dass konstruktive Bildungsprozesse des Kindes in Relationen stattfinden.

die reziproke Einflussnahme auf den konstruktiven Bildungsprozess des Kindes verdeutlicht. Die gestrichelten Pfeile zeigen auf, dass Fachkräfte neben einer konkreten Begleitung einen umfassenderen Einfluss auf die Bildungsprozesse der Kinder einnehmen. Die Einflussnahme bezieht sich sowohl auf die Kindergruppe als auch die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen, welche wiederum die Bildungsprozesse des Kindes beeinflussen.

Im Folgenden wird das ermittelte Beziehungsgeflecht erläutert, da alle weiteren Ausführungen der Kernkategorie ‚Konstruktive Beziehungsdidaktik‘ darauf aufbauen. In der vorliegenden Untersuchung setzt die zweite Fragestellung zum bewegungsspezifischen Handeln an der ersten Fragestellung an, sodass an dieser Stelle passende Bezüge von der Ergebnisdarstellung der Dichotomien hinzugezogen werden.²²²

Neben dem Selbstbezug des Kindes (a) werden folgende Relationen mit der Umwelt beschrieben: die Gruppe mit anderen Kindern (b), die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen (c) und die Fachkraft (c). Da Fachkräfte einen zentralen Stellenwert für die konstruktiven Bildungsprozesse des Kindes zugeschrieben wird, werden die Aspekte des Beziehungsgeflechtes und ihre Relevanzen mehrperspektivisch – zunächst aus der Perspektive des Kindes und daran anknüpfend aus der Perspektive der Fachkraft – erläutert. Literaturbezüge, welche die diesbezüglichen Analyseergebnisse untermauern, werden an adäquaten Stellen eingefügt.

a) Der Selbstbezug des Kindes

Die Relevanz des Selbstbezugs des Kindes aus der Perspektive des Kindes

Der Selbstbezug und dessen bildungstheoretische Relevanz werden ausführlich in den Analyseergebnissen der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ (Kapitel 9.1) aufgeführt, in denen ein anthropologischer Zugang der Bildsamkeit von Kindern in den ersten drei Lebensjahren diskutiert wird. Das zentrale Motiv ‚Innen‘ bündelt alle individuellen Erfahrungen mit einem Selbstbezug. In der vorliegenden Untersuchung werden hierbei die Entwicklung eines Körperselbst und die Identitätsbildung herausgestellt. Aufgrund der stetigen Austauschprozesse zwischen dem Selbst und der Umwelt sind die dichotomen Motive ‚Innen‘ und ‚Außen‘ stets miteinander verbunden. Als verbindende Aspekte werden der Körper, das Bewegungshandeln und der zwischenleibliche Dialog ermittelt. Als Bilanz ist ein Bildungsverständnis festzuhalten, indem sich Kinder in Relationen und zyklischen Kausalitäten entwickeln und bilden. Bewegung und Körper werden somit als zentral für die konstruktiven Bildungsprozesse des Kindes herausgestellt.

Die Relevanz des Selbstbezugs des Kindes aus der Perspektive der Fachkraft

In der Konsequenz der beschriebenen Relevanz des Selbstbezugs für das Kind gilt es an erster Stelle die Selbstperformanz des Kindes zu ermöglichen. Zudem sollte eine Fachkraft sich darüber im Klaren sein, dass alle Erlebnisse des Kindes den eigenkonstruktiven Bildungsprozess beeinflussen können. Ein bedeutsamer Aspekt für die Arbeit mit Kindern in den ersten

²²² Die einzelnen Interviewausschnitte, die als Belege der ermittelten Analyseergebnisse dienen, werden folglich nicht in doppelter Anzahl aufgenommen, sondern sind in der jeweiligen Dichotomie erläutert.

drei Lebensjahren ist die Körperlichkeit des Kindes, da Körpererfahrungen immer einen direkten Selbstbezug aufweisen. Wie in der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ (Kapitel 9.5) beschrieben, kann durch einen körperlichen Kontakt - insbesondere in Pflegesituationen - eine professionelle Beziehung zwischen Fachkraft und Kind aufgebaut werden. Die professionelle Beziehung basiert dabei auf einer Balance zwischen den Polen Nähe und Distanz.

b) Die Gruppe mit anderen Kindern

Die Relevanz anderer Kinder aus der Perspektive des Kindes

Peerbeziehungen werden als bedeutsam für die Sozial- und Emotionsentwicklung des Kindes betrachtet (vgl. AHNERT, 2003, S. 500-506). Darüber hinaus zählt der Eintritt in die Sozialwelt der Kinder als Entwicklungsthema von Kindern in den ersten drei Lebensjahren (vgl. VIERNICKEL et al., 2011, S. 108). Die Einflussnahme anderer Kinder, insbesondere auf die motorische Entwicklung des einzelnen Kindes, wird in der Ergebnisdarstellung der Dichotomie ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘ (Kapitel 9.3) erläutert. Lernprozesse von Kindern in den ersten drei Lebensjahren sind eng mit Imitation verknüpft, da das Lernen mit Spiegelneuronen als bedeutsamer Lernfaktor stattfindet (vgl. MICHAELIS, 2011, S. 141). Für die konstruktiven Bildungsprozesse scheinen insbesondere symmetrische Beziehungen zwischen Kindern mit ähnlichen Handlungsbeiträgen und gleichwertiger Rollenverteilung relevant zu sein. Ältere Kinder fungieren als asymmetrische Motivatoren im Bildungsprozess für Kinder unter drei Jahren, jedoch ist hierbei die Interaktion weniger wechselseitig angelegt (vgl. Kapitel 9.3). Die Fähigkeit zur Peer-Interaktion beginnt noch vor der Vollendung des zweiten Lebensjahres, „wenn ein Peer als Sozialpartner nicht nur Aufmerksamkeit erhält, sondern als jemand gedeutet wird, der absichtsvoll handeln kann“ (AHNERT, 2003, S. 516). Bilanzierend ist festzuhalten, dass die Gruppenzusammenstellung eine zentrale Ausgangslage für das Kind darstellt und sowohl die konstruktiven Bildungsprozesse der Weltaneignung als auch der Selbstaneignung beeinflusst. Dies erhält bei Kindern dieser Altersspanne eine besondere Relevanz, da das Selbstkonzept sehr eng mit den körperlich-motorischen Fertigkeiten des Kindes zusammenhängen. Sowohl Wirksamkeitserfahrungen als auch motorische Erfahrungen der Überforderung oder des Scheiterns sind zentral, sodass Entwicklungsfortschritte in Bezug zum jeweiligen und nicht im Vergleich mit anderen Kindern unterstützt werden sollten.

Die Relevanz anderer Kinder aus der Perspektive der Fachkraft

Frühpädagogische Fachkräfte arbeiten selten in individuellen Interaktionen, sondern sind im Alltag für eine Gruppe von Kindern verantwortlich. Die Interaktion ist folglich oft sozial-kollektiv. Die beiden Zielgruppen der Interviewten unterscheiden sich im Hinblick auf die Interaktionsgestaltung in Kindertageseinrichtungen. Die befragten Fachkräfte thematisieren Interaktionen zwischen einer Fachkraft und einem einzelnen Kind selten bis gar nicht. Das wird in der gesamten Ergebnisdarstellung deutlich, da in der Regel das einzelne Kind mikrosprachlich in der Gruppe aufgeht. Als Ausnahme wird die Eingewöhnungsphase betont, in der die Bedeutsamkeit von Bezugspersonen für das Kind betont wird (vgl. dazu auch Kapitel 9.5). Werden einzelne Fachkräfte für eine Eingewöhnungszeit einzelnen Kleinstkindern zugeordnet, so können jene dennoch keine Eins-zu-Eins-Betreuung gewährleisten, da sie weiterhin für

die gesamte Gruppe verantwortlich bleiben. Insgesamt werden deutlich häufiger Gruppeninteraktionen, beispielsweise im Rahmen von Bewegungsangeboten, exemplifiziert. Die Zielgruppe der befragten Lehrpersonen hingegen thematisiert häufiger Interaktionen zwischen einer Fachkraft und einem einzelnen Kind. Der Aspekt der Gruppeninteraktion im Aufgabenprofil von Fachkräften wird hauptsächlich im Kontext von Bewegungsangeboten aufgegriffen. Doch auch hier weisen einige Lehrpersonen auf eine Begleitung des einzelnen Kindes hin. Als Ausnahme diesbezüglich ist Lehrperson HSCHL5 zu nennen, die das gesamte Handlungsfeld frühpädagogischer Fachkräfte in ein Gruppengeschehen einbettet (vgl. HSCHL5_U3/10).

Der unterschiedliche Fokus zur Interaktionsgestaltung der beiden Zielgruppen zeigt auf, dass in der Praxis Interaktionen in der Regel im Gruppengeschehen integriert sind und dass im fachlich-theoretischen Diskurs Interaktionen weniger im Gruppengeschehen betrachtet werden. Dies deckt sich mit dem aktuellen Forschungsdesiderat sowohl zu Auswirkungen als auch zu Konzeptionen von altershomogenen und altersheterogenen Gruppenzusammenstellungen, der von NIED, NIESEL, HAUG-SCHNABEL, WERTFEIN & BENDEL (2011, S. 12) beschrieben wird.

Mit Blick auf das Gruppengeschehen bedarf es im Sinne einer Beziehungsdidaktik unterschiedlicher Interaktionen: individueller als auch sozial-kollektiver. Dies wird durch Studien unterstützt, in denen ein prägender Einfluss einer entstandenen Beziehung zwischen dem einzelnen Kind und der Fachkraft auf die Gruppendynamik und die Peerbeziehungen herausgestellt wird (vgl. AHNERT, 2003, S. 511). AHNERT und GRAPPA (2008, S. 86f) beziehen ebenfalls individuelle als auch sozial-kollektive Interaktionen in ihre Betrachtungen mit ein und fordern eine Berücksichtigung der jeweiligen Interessen: „Es erfordert von der Erzieherin eine hohe Aufmerksamkeit, ein gutes soziales Geschick sowie eine ausgeprägte professionelle Kompetenz, um die Balance zwischen kindbezogenen und gruppenbezogenen Interessen über einen Krippenalltag hinweg aufrechterhalten zu können“. Sie thematisieren den Unterschied zwischen einer mütterlichen und einer außerfamiliären Betreuung, in denen frühpädagogische Fachkräfte ihre Aufmerksamkeit auf mehrere Kinder aufteilen und darüber hinaus die Gruppendynamik im Blick behalten müssen (EBD., S. 84).

In der Ergebnisdarstellung werden Tendenzen der Überforderung von Kleinstkindern im Zusammenhang mit der Gruppe anderer Kinder generiert (vgl. Kapitel 9.3). Dementsprechend sollten Kleinstkinder vor möglicherweise überfordernden Erfahrungen von Überforderung, die durch Angebote der Fachkräfte oder die durch andere Kinder in der Einrichtung entstehen können, nicht ausgesetzt werden. Den Fachkräften obliegt die Aufgabe, sie davor zu bewahren. Des Weiteren werden in der Ergebnisdarstellung der Dichotomien ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘ (Kapitel 9.3) und ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ (Kapitel 9.4) desintegrative Tendenzen aufgrund der Gruppenzusammenstellung in Kindertageseinrichtungen. In der Ergebnisdarstellung wird zudem eine ressourcenorientierte Betrachtung der motorischen Entwicklung des Kindes als nicht immer gewährleistet dargelegt (vgl. Kapitel 9.2), die in Zusammenhang mit der Gruppe anderer Kinder steht. Unter Beachtung des konstruktiven Bildungsprozesses des Kindes sollten Fachkräfte desintegrative Tendenzen erkennen und diesen entgegenwirken. PRENGEL (2013, S. 11) untersucht Beziehungsqualitäten pädagogischer Fachkräfte und unterscheidet zwischen den Kategorien Anerkennung und Verletzung unter Berücksichtigung derer Ambivalenzen. Sie be-

gründet das Konstrukt der pädagogischen Beziehung mit einer menschenrechtlich-inklusiven Perspektive und postuliert, dass „gelingende Interaktionen auf der Beziehungsebene eine inklusive Dimension aufweisen, da sie Ausgrenzungen in alltäglichen Interaktionen entgegenwirken und leibliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklungen und Zugehörigkeit fördern“ (EBD., S. 13f). Den Ansatz der Beziehungsdidaktik zur Realisierung einer Inklusion im Elementarbereich unterstützt auch ZIMMER (2014b, S. 28): „Die Qualität der Beziehung zu Kindern mit Beeinträchtigungen stellt die Basis inklusiver Bildung dar. Die wichtigste Ressource liegt also in der Haltung der pädagogischen Fachkräfte zur Inklusion“. Zum Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘ ist anzuführen, dass die motorische Entwicklung „durch individuelle, variante Verläufe soweit durch Inkonsistenzen (Diskontinuitäten) als Phänomene einer genetischen Varianz, aber auch als adaptiver Prozess, sich an vorgegebene Lebensbedingungen anpassen und durch Erfahrung lernen zu können“ (MICHAELIS, 2011, S. 135) charakterisiert ist (vgl. dazu auch Kapitel 3). Der Erwerb der Bewegungskompetenzen findet individuell und variabel statt und es bedarf motorischen Grundwissens aufseiten der Fachkräfte, damit sie den Bedürfnissen von Kindern unter drei Jahren im Vergleich zu älteren Kindern gerecht werden können (vgl. Kapitel 9.2). Eine ressourcenorientierte Betrachtung wird auch im Rahmen der Inklusion eingefordert. Der inklusive Aspekt der Bewegung wird unter anderem von ZIMMER (2014b) herausgestellt. Bewegung wird als Motor der Entwicklung von Kleinstkindern verstanden. Demzufolge können alle Kindern, auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen, die eigenen Stärken über den Körper entdecken (vgl. EBD., S.29).

c) Die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen

Die Relevanz räumlicher und materieller Rahmenbedingungen aus der Perspektive des Kindes

Räumliche und materielle Rahmenbedingungen stellen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren bedeutsame Bildungssettings dar. Das betonen auch LINGENAUER und VOGEL (2013, S. 72): „Räume unterstützen Kinder bei ihren Bildungsprozessen“. Dies deckt sich mit den Analyseergebnissen der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ (Kapitel 9.4), in der die bewegungsbezogene Selbsttätigkeit des Kindes eine räumliche Dimension aufweist. Die Bewegungsmöglichkeiten der Kinder korrespondieren demzufolge mit der Strukturqualität, der räumlichen und materiellen Ausstattung, in Kindertageseinrichtungen. Für Kinder in den ersten drei Lebensjahren hat dies eine besondere Relevanz, da diese in ihrer Erkundungsaktivität weniger in die soziale Gemeinschaft eingebunden sind als ältere Kinder (vgl. u. a. AHNERT, 2003; MAIER, 2007; VÖLKEL, 2013; ZIMPEL, 2012, S. 57–88). ZIMMER (1993, S. 15) definiert dies als die explorative Funktion der Bewegung, mit der Kinder die „dingliche und räumliche Umwelt kennenlernen und sich erschließen, sich mit Objekten und Geräten auseinandersetzen und ihre Eigenschaften erfassen, sich den Umweltanforderungen anpassen bzw. sie sich passend machen“.²²³ Für die konstruktiven Bildungsprozesse brauchen Kinder räumliche und materielle Rahmenbedingungen, die ihren Entwicklungsschritten entsprechen und ihre motorische Entwicklung unterstützen.

²²³ Vgl. dazu auch die explorative und die sozial-kommunikative Bedeutungsdimension der Bewegung in Kapitel 3.

Die Relevanz räumlicher und materieller Rahmenbedingungen aus der Perspektive der Fachkraft

In den Interviewanalysen konnten drei Aspekte bezüglich der Verantwortlichkeit für die Bewegungsmöglichkeiten der Kinder in Kindertageseinrichtungen identifiziert werden: der Umgang mit Raum und Material in Bezug zur Strukturqualität (1), die subjektive Einstellung zum Thema Sicherheit in Verbindung mit der Aufsichtspflicht (2) und die Raum- und Materialgestaltung als didaktisches Element im Sinne der Prozessqualität (3).²²⁴

1. Der Umgang mit Raum und Material in Bezug zur Strukturqualität

In den Untersuchungsergebnissen der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ (Kapitel 9.4) wird ein Defizit der räumlichen und materiellen Anpassung in Verbindung zur Aufnahme von Kindern in den ersten drei Lebensjahren identifiziert. In der Konsequenz werden Reglementierungen, Regeln und Verbote für diese generiert (vgl. Kapitel 9.4.2). Dies hat weitreichende Konsequenzen für die konstruktiven Bildungsprozesse des Kindes, wie in der vorherigen Darstellung aus der Perspektive des Kindes deutlich geworden ist. Die Agency-Analyse der befragten Fachkräfte weist diesbezüglich eine Handlungssohnmacht auf. Es wird die Tendenz ersichtlich, dass sich die Fachkräfte eher an die Gegebenheiten vor Ort unterordnen. Eine konzeptionelle Anpassung könnte demnach die alleinige Aufgabe der Leitung der Kindertageseinrichtung sein. Dennoch thematisieren die befragten Lehrenden als auch die Fachkräfte materielle Erfordernisse für die motorischen Aktivitäten von Kindern in den ersten drei Lebensjahren (vgl. u. a. FSCHL4_U3/33, FF14_U3/90). Lehrperson HSCHL1 betont eine Raum- und Materialgestaltung im Sinne der Strukturqualität, die Kindern selbstständiges Bewegungshandeln ermöglicht, ohne dass eine permanente Aufsicht der Fachkräfte erforderlich ist (vgl. HSCHL1_U3/4). Des Weiteren stellt Lehrperson HSCHL1 die Gestaltung eines Raums heraus, der eine vertrauensvolle Beziehung zur Welt und das Gefühl von Sicherheit unterstützt. Dies hat für den Untersuchungsschwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ eine besondere Relevanz, da deren Bindungsverhalten in einem wechselseitigen Verhältnis zum Explorationsverhalten steht, welches wiederum die Basis für eigenständige Erkundungsaktivitäten und konstruktive Bildungsprozesse darstellt (vgl. HSCHL1_U3/9). Als zentrales Ergebnis ist festzuhalten, dass unterschiedliche Bedarfe in Bezug auf den Raum und die materielle Ausstattung je nach Altersstufen herausgestellt werden. WILK und JASMUND (2015, S. 46) führen zur Raumgestaltung an, dass Kindern darüber auch kulturelle Werte vermittelt werden: „Erwachsene gestalten Räume, welche ihnen nach ihren (fachlichen) Maßstäben für Kinder geeignet erscheinen. Zwangsläufig werden dadurch Kinder mit Zeitgeist und Kultur vertraut gemacht. Sie eignen sich über die Raumgestaltung einen Ausschnitt der historischen, kulturellen und sozialen Welt an“ (WILK & JASMUND, 2015, S. 46)

²²⁴ Die Definition der Strukturqualität und der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen ist in Kapitel 2.3 vorgenommen worden.

2. Die subjektive Einstellung zum Thema Sicherheit in Verbindung zur Aufsichtspflicht
Die selbsttätigen Bewegungsmöglichkeiten korrespondieren mit der gesetzlich verpflichtenden Aufsichtspflicht der Fachkräfte. In der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ (Kapitel 9.4) wird neben der Aufsichtspflicht die subjektive Einstellung der jeweiligen Fachkraft als bedeutsam herausgestellt. Die befragten Fachkräfte unterscheiden sich sowohl in Bezug auf die eigene Ängstlichkeit als auch auf das Vertrauen in die motorischen Fähigkeiten der Kleinstkinder. In der Konsequenz ermöglichen bzw. begrenzen Fachkräfte die selbsttätigen Bewegungshandlungen und Bildungsaktivitäten des Kindes. Dies wird durch die Ergebnisse der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ gestützt, da dort die Handlungs- und Entscheidungsmacht eindeutig aufseiten der Fachkräfte identifiziert wird (vgl. Kapitel 9.4.2). Um Bewegungshandlungen der Kinder professionell zu ermöglichen, bedarf es einer Reflexionskompetenz aufseiten frühpädagogischer Fachkräfte. Die befragten Lehrenden betonen selbsttätige Bewegungsmöglichkeiten der Kinder und begründen dies mit der motorischen Entwicklung von Kleinstkindern, welche auf vielfältige Erfahrungen angewiesen ist (vgl. Kapitel 9.2, 9.4).

3. Die Raum- und Materialgestaltung als didaktisches Element im Sinne der Prozessqualität

Der Raum- und Materialgestaltung kommt auch eine pädagogische Aufgabe zu.²²⁵ Jedoch ist sie als didaktisches Element im Sinne der Prozessqualität in den Analyseergebnissen wenig bis gar nicht anzutreffen. In der Gesamtschau der Ergebnisse zur Raum- und Materialgestaltung steht vielmehr die Strukturqualität im Vordergrund. Beispielsweise wird in der Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ (Kapitel 9.4) keine aktive Gestaltung seitens der Fachkräfte ermittelt. Vielmehr wird die aktive Komponente den Kindern und deren Bewegungshandeln übertragen. In Bezug auf das vorliegende Motiv der ‚Konstruktiven Beziehungsdidaktik‘ ist darauf hinzuweisen, dass die eigentätige Auseinandersetzung des Kindes mit sich und der Welt im Zentrum didaktisch-methodischer Überlegungen stehen. Im Gegensatz zur Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ wird in der vorliegenden Kernkategorie die reziproke Einflussnahme zwischen dem Selbst- und Weltbezug hervorgehoben. In der Konsequenz benötigen Kinder eine von Seiten der Fachkräfte gestaltete bildungsfördernde Umwelt. Die Raum- und Materialgestaltung als didaktisches Element für die motorische Entwicklung von Kindern sollte in den Alltag integriert sein und bedarf Fachwissen aufseiten der Fachkräfte.

Des Weiteren erhält die Beziehungsebene zwischen Fachkraft und Kind eine Relevanz, da insbesondere Kleinstkinder eine vertrauensvolle Beziehung benötigen, um angstfrei explorieren zu können (vgl. Kapitel 9.5). Eine sichere Bindung steht in einem wechselseitigen Verhältnis zur Exploration des Kindes, welches die eigenständige Erkundungsaktivität der Welt umfasst und die Basis für konstruktive Bildungsprozesse des Kindes darstellt. Lehrperson HSCHL1 thematisiert eine Beziehungsdidaktik und setzt die Selbstperformanz des Kindes an

²²⁵ Für eine detaillierte Auseinandersetzung des Raums als Dimension der ganzheitlichen Bildungsförderung in Kindertageseinrichtungen sei auf WILK und JASMUND (2015, S. 36–63) verwiesen.

erster Stelle. Dennoch unterstützen Fachkräfte Kleinstkinder in ihren konstruktiven Bildungsprozessen, welche in Relationen zu Raum und Material stattfinden (vgl. HSCHL1_U3/4). Des Weiteren weist Lehrperson HSCHL1 auf Spielthemen der Kinder hin und thematisiert auch hier das in Beziehung treten mit den Kindern. Das entspricht der Annahme, dass Spielen und Lernen in der frühen Kindheit untrennbar zusammengehören. Dies „lässt sich historisch bis zu Fröbels Pädagogik der Spielgaben zurückverfolgen, und [...] kommt weltweit in den Theorien, in den Curricula und in den Praktiken der Erziehung in früher Kindheit zum Ausdruck“ (LIEGLE, 2012, S. 38). Lehrperson HSCHL1 konkludiert, dass konstruktive Bildungsprozesse des Kindes immer in Relationen stattfinden und folglich Angebote der Fachkräfte an diesen ansetzen sollten.

d) *Die Fachkraft*

Die Relevanz der Fachkraft aus Perspektive des Kindes

Eine Beziehungsebene zwischen Fachkräften und Kindern in den ersten drei Lebensjahren hat als Konstante für den Bildungsprozess des Kindes eine besondere Relevanz, da diese Altersspanne zwar als die der größten Lernfähigkeit, d.h. Bildsamkeit, aber auch als die der größten Verletzlichkeit gilt (vgl. AHNERT & GAPPA, 2008; GRELL, 2012; STAMM, 2010, S. 113). GRELL (2012, S. 175) führt hierzu an:

„Auf der einen Seite erscheinen frühkindliche Bildungs- und Lernprozesse ausgesprochen robust: Kinder nehmen ihre Umwelt spontan, aktiv und individuell wahr, sie lernen ihre Fähigkeiten zu entwickeln, sich ihre Lebenswelt anzueignen und sich neue Erfahrungsräume aus eigener Initiative und mit eigenen Mitteln zu erschließen. Auf der anderen Seite sind kindliche Entwicklungsverläufe aufgrund ihrer hochgradigen ‚Umweltabhängigkeit‘ (Roth) zugleich außerordentlich störanfällig und verletzlich und auf angemessene ‚Reaktionen‘ der Erwachsenen angewiesen“.

Als Konsequenz lässt sich hier die Bedeutsamkeit von verlässlichen Bezugspersonen ableiten, welche Kinder für ihre Bildungsprozesse im Rahmen ihrer Bindungs- und Explorationsbedürfnisse benötigen. Die Bedeutung einer Beziehungsgestaltung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren wird in der vorliegenden Untersuchung im Kontext der Bindungsforschung angedeutet und insbesondere durch ein adäquates Fürsorgeverhalten der Fachkräfte expliziert. In der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ (Kapitel 9.5) steht der Selbstbildungsprozess des Kindes im Vordergrund, der verlässliche Bezugspersonen voraussetzt. PRENGEL (2013, S. 59) begründet die Angewiesenheit der Kleinstkinder durch „die Sicherstellung der leiblichen Integrität, der basalen Versorgung, der emotionalen und psychischen Stabilisierung und Entwicklung sowie Entfaltung kulturell spezifischer Fähigkeiten im Bildungsprozess“. In der Konsequenz benötigt ein Kind für seine Bildungsprozesse eine Fachkraft, die eine individuelle und professionelle Beziehung mit dem Kind eingeht und die Pole der Angewiesenheit und der Autonomie des Kindes im Kontext der Autonomieentwicklung und Partizipation auszubalancieren vermag.

Bilanzierend ist festzuhalten, dass Kinder von null bis drei Jahren, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, eine Beziehungsgestaltung benötigen, welche eine verlässliche Begleitung ihrer konstruktiven Bildungsprozesse garantiert. Dieses Verständnis schließt eine dualistische Betrachtung von Subjekt und Objekt, Geist und Körper aus und impliziert eine relationale

Subjektivität, welche an der Definition von KÜNKLER (2014, S. 29) anknüpft: „Als Hilfskonstrukt soll relationale Subjektivität als ein sich durch das Ineinander und somit im Zwischen von Selbst-, Welt- und Anderenbezügen eröffnender und in ständiger Veränderung befindlicher Raum betrachtet werden“. In der Fortführung der Definition beschreibt KÜNKLER (2014, S. 29) diesen Raum als intersubjektiv, welcher folglich mit anderen relationalen Subjektivitäten zusammentreffen kann. Infolgedessen erhalten die Bildungsprozesse des Kindes auch eine Kategorie des Leibes und die Beziehungsebene eine besondere Bedeutung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren.

Die Relevanz der Fachkraft aus Perspektive der Fachkraft

Wie in Abbildung 16 (S. 293) mittels der gestrichelten Pfeile illustriert, nehmen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen einen umfassenden Einfluss auf die konstruktiven Bildungsprozesse des Kindes. Die Einflussnahme bezieht sich auf die konkrete Begleitung der individuellen Bildungsprozesse des einzelnen Kindes und darüber hinaus auf die Gesamtgruppe, sowie auf die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen, welche wiederum den Bildungsprozess des Kindes beeinflussen. An dieser Stelle wird die Fachkraft-Kind-Relation in den Blick genommen.

In den Analyseergebnissen zur Kernkategorie ‚Konstruktive Beziehungsdidaktik‘ wird das Dilemma zwischen einer ‚Bildung von außen‘ und der ‚Selbstbildung‘ des Kindes identifiziert, in welchem sich frühpädagogische Fachkräfte stetig befinden. Eine ‚Bildung von außen‘ existiert schon alleine aufgrund des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags der Fachkräfte.²²⁶ Das Dilemma zwischen einer ‚Bildung von außen‘ und der ‚Selbstbildung‘ des individuellen Kindes wird im Folgenden anhand einer Erzählperson exemplarisch dargestellt.

Die Wahl fällt auf Lehrperson HSCHL5, da sie zu allen drei ermittelten Kernkategorien Aussagen trifft. Lehrperson HSCHL5 scheint dabei selbst im Dilemma zu sein, welches mikrosprachlich durch fortlaufende Widersprüche und Unsicherheiten sichtbar wird. Auf der einen Seite empfiehlt Lehrperson HSCHL5 für die Jüngsten so viel Selbsttätigkeit und Erkundungsaktivität wie nur möglich (mit Bezug zur Persönlichkeitsentwicklung) und thematisiert die „Gefahr“ von Angeboten (vgl. Kapitel 10.2). Hierbei verweist sie auf eine möglichst freie, individuell ausrichtbare Raumgestaltung, damit sich das Kind im eigenen Tempo und bezüglich der eigenen Bedürfnisse entwickeln kann. Auf der anderen Seite stellt Lehrperson HSCHL5 eine notwendige Beeinflussung von außen heraus. Hierbei werden Bewegungsanlässe beispielsweise für einen Kompetenzerwerb ausgerichtet, in der Fachkräfte einen direkten Einfluss auf die Kinder nehmen (vgl. Kapitel 10.1). Es existiert demnach permanent ein Spannungsverhältnis zwischen der Zurückhaltung der Fachkraft (Kind entscheidet) und dem Einwirken dieser (Fachkraft entscheidet). Die Gestaltung der Umwelt (Umweltreize setzen) sowie die Interaktionsgestaltung zeigt in den Analyseergebnissen zwei Dimensionen auf: die emotionale (basie-

²²⁶ Auch wenn zum aktuellen Zeitpunkt eine Ausgestaltung dessen nicht konkretisiert vorliegt (vgl. Kapitel 0).

rend auf Feinfühligkeit) und die Lenkungsdimension.²²⁷ Lehrperson HSCHL5 beschreibt das Dilemma, dass das Verhalten der Erwachsenen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder nimmt, indem die Fachkraft auf der Interaktionsebene insistiert. Aus ihrer Sicht sind Angebote in der Kindertageseinrichtung gleichzeitig auch immer eine Einschränkung der kindlichen Selbstbildung. Es folgt ein Beispiel für das Dilemma der Lenkungsdimension zwischen autonomer Entwicklung und fremdstrukturierendem Angebot. Lehrperson HSCHL5 knüpft zu Beginn des Interviewzitats an der von ihr zuvor kritisierten Bindungsausrichtung in der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind an. Dann kontrastiert sie diese mit einem Einschub der Selbstpositionierung in Bezug auf Bildung und Erziehung: *„Und das, was ICH wahrnehme, ist, dass die ideale Interaktion sozusagen GANZ STARK die Signale des Kindes aufnimmt, darauf eingeht und so weiter und so weiter. Aber ich glaube, dass es GANZ viele Situationen der/ Nicht nur der Bildung, sondern auch der Erziehung gibt, in der sozusagen ANDERE Interaktionsformen NOTwendig sind. In deren zum Beispiel/ Ein Beispiel aus/ Was aus meiner Beobachtung hier in xy (Name Stadt) aus einer Kita ist zum Beispiel, wo eine Erzieherin zu einem Jungen sagt, (.) der ist anderthalb, ‚möchtest du mit zu dem Musikangebot gehen oder willst du lieber rausgehen‘ (.) Und der Anderthalbjährige sagt, er will lieber rausgehen. Ne, ich weiß aber nicht, ob er das Erste schon wieder vergessen hat und einfach das Letzte gewählt hat, jedenfalls ist er ganz froh damit, und dann kommt aber eine andere Erzieherin, die hat das mitbekommen, und die kommt zu dem und sagt ‚ja, (.) der war doch noch nie im Musikangebot dabei. Der weiß ja gar nicht, was ein Musikangebot ist.‘ Und dann geht sie zu ihm hin und sagt ‚du darfst heute mal zum Musikangebot mitgehen.‘ Du darfst in Anführungszeichen, denn er MUSS, das ist eine (unv.), HILFE, im Sinne der, ne, Bindungstheorie, Remsperger, Operationalisierung, sie lässt ihm gar keine Wahl, sie hört seine Signale nicht und so weiter und weiter, ne?“* (HSCHL5_U3/50). In der Aussage von Lehrperson HSCHL5 wird ein anfänglicher Zwang für das Kind deutlich („denn er muss“), der sich im Laufe des Angebots in Eigeninteresse verändern kann: *„Und ich bin dann mitgegangen und (.) es gab kein Kind, was engagierter dabei war als dieser anderthalbjährige Junge. Der hat sich immer in die Mitte gedrängt, hat mitgewiegt, hin und her, hat sozusagen mit seinem ganzen Be/Leiblichkeit sich in diese Situation REINgebracht, hat natürlich noch nichts singen können, weil er die Lieder nicht kennt, aber war so begeistert dabei“* (HSCHL5_U3/53). Eine Fachkraft hat nach Auffassung von Lehrperson HSCHL5, den Erziehungs- und Bildungsauftrag einer außerfamiliären Betreuung zu realisieren und das geschieht, indem sie dem Kind neue, noch unbekannte Erfahrungen ermöglicht: *„ABER sie hat eben noch einen WEIteren Blick. Das heißt, wir dürfen nicht nur auf die Interaktion blicken, sondern wir sind in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Und Erziehungs- und Bildungseinrichtung heißt, WIR müssen im Blick haben, was sind denn Horizonte, die wir diesem Anderthalbjährigen öffnen können. Und der kann natürlich nicht wissen, was ein Musikangebot ist, wenn er es ni/ Wenn er nicht dort gewesen ist“* (HSCHL5_U3/52). In diesem Zusammenhang spricht sie aus der Perspektive des Kollektivs der Fachkräfte. Auch hier haben die Aufgaben einer Fachkraft einen Bezug zum Visuellen („Blick“, „Horizonte“). Die Verschiedenheit zwischen der Interaktion in Anlehnung an die

²²⁷ Dies zeigt sich auch in den Analyseergebnissen der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ (Kapitel 9.5), die beide Dimensionen zur Bindung zwischen Fachkraft und Kind herausstellen und hierbei zwischen einer elterlichen und professionellen Bindung unterscheiden.

Bindungsforschung und der Interaktion im Sinne des Erziehungs- und Bildungsauftrags liegt in der Zuschreibung der Verantwortung und Entscheidungsmacht. In der ersten liegt sie beim Kind und in der zweiten bei der Fachkraft. Lehrperson HSCHL5 stellt die Aufgabe der Fachkraft in den Vordergrund, mit gesetzlichem Auftrag und Ziel der Förderung. In Abgrenzung zur Selbstbildung des Kindes steht hier die zielgerichtete, ethisch vertretbare Beeinflussung von Kindern durch die Fachkraft im Vordergrund. Hierbei wird eine Multispektualität beschrieben, die auf einer Diachronie (war noch nie im Musikangebot) basiert. Ob die Einflussnahme der Fachkraft gut und richtig ist, bleibt per se vorerst unklar. Im folgenden Zitatausschnitt beschreibt Lehrperson HSCHL5, dass Interaktionen in Kindertageseinrichtungen im Gruppenkontext stattfinden und in diesem Rahmen die Fachkraft-Kind-Interaktion betrachtet werden sollte: *„Ich glaube, dass die Interaktionsforschung stärker sozusagen nicht NUR die/ (.) Die (.) Perspektive der interagierenden Fachkraft in den Blick nehmen sollte, sondern wirklich auch Kleingruppen und dann für/ Aus der Position JEDES beteiligten Kindes mal auf die Interaktion blicken MÜSSTE sozusagen, um auch diese Komplexität besser fassen zu müssen“* (HSCHL5_U3/49). Die Berücksichtigung von Gruppen und den individuellen Kindern in Kindertageseinrichtungen thematisieren auch KAISER und SPIEB (2013, S. 55): *„Individualisierung: Im Gruppenprozess muss die pädagogische Fachkraft sowohl die Bedürfnisse und Wünsche des einzelnen Kindes als auch die der Gesamtgruppe berücksichtigen“*.

Anknüpfend an die beschriebenen Forschungsdesiderate fordert auch Lehrperson HSCHL5 mehr Forschung im Elementarbereich und fasst ihre Ausführungen nochmal zusammen: *„Da gibt es ganz wenig Forschung, was ist JETZT denn die gelingende Interaktion und so weiter, ne? Und ich glaube, wir müssten die VIELfalt der möglichen tatsächlich auftretenden Situationen ins Auge fassen und auch eben Vergangenheit und Zukunft UND die zu eröffnenden Horizonte, Bildungsentwicklungsmöglichkeiten, Entwicklungsthemen im Auge behalten. Und da kann es sein, dass eine gelingende Interaktion einfach heißt, ich entscheide für das Kind und ich nehme es mit und ich zeige ihm etwas, das es noch nicht kennt. Ohne dass das Kind irgendeine Wahl hat. Ne? Und von daher denke ich, wir brauchen einen BREITEN Blick auf dieses Thema Interaktion“* (HSCHL5_U3/55). Auch hier haben die verwendeten Wörter einen starken Bezug zum Visuellen. Lehrperson HSCHL5 wechselt wieder die Perspektiven: *„ich“* als Lehrperson, *„wir“* im Kollektiv des Forschungsbereichs der frühen Kindheit und *„ich“* aus der Sicht einer Fachkraft.

Das Dilemma zwischen einer ‚Bildung von außen‘ und der ‚Selbstbildung‘ des individuellen Kindes besagt, dass Fachkräfte im Rahmen der Kindertageseinrichtung sowohl aufgrund ihres gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags als auch aufgrund ihrer subjektiven Einstellungen immer Einfluss auf Selbstbildungsprozesse des Kindes einnehmen werden. Die Analyseergebnisse decken sich mit den Ausführungen von NEUB (2013, S. 15), der thematisiert, dass sich das pädagogische und didaktische Handeln von Fachkräften im Elementarbereich stets in „unauflösbaren didaktischen Spannungsfeldern“ bewegt. In seinen Erörterungen zu einer Elementardidaktik fasst er didaktisches Denken und Handeln zusammen, welches sowohl Lernen als auch die Identitäts- und Persönlichkeitsbildung des Kindes einschließt.

Die folgende Tabelle illustriert die didaktischen Spannungsfelder nach NEUB (2013).

Tabelle 10: Didaktische Spannungsfelder (NEUB, 2013, S. 15)

Instruktion	↔	(Ko-)Konstruktion
Unterrichtung	↔	Selbstbildung
Initiative der Pädagogin	↔	Initiative des/der Kindes/er
zeigen und erklären	↔	entdecken und erleben
Lehrgang, Lernprogramm	↔	Spiel, Freispiel
Fremdbestimmung	↔	Selbstbestimmung
Zielorientierung	↔	Situationsorientierung
Bildungsreichspezifisch	↔	bildungsbereichsübergreifend
Planung	↔	Spontaneität
kollektiv-gemeinschaftlich	↔	individualistisch, autodidaktisch
abstrakt	↔	konkret, anschaulich
welterklärend	↔	welterschließend
systematisches Lernen	↔	spielerisches Lernen

Die Analyseergebnisse der Kernkategorie ‚Konstruktive Beziehungsdidaktik‘ finden sich vorwiegend in der rechten Spalte der Tabelle 10 wieder und thematisieren ein Spannungsverhältnis, das auf der linken Spalte zu finden ist. Demzufolge sind Anteile der linken Spalte auch in der ermittelten Kernkategorie ‚Konstruktive Beziehungsdidaktik‘ vorhanden, sollten jedoch für die Altersspanne von null bis drei Jahren immer in Rückkopplung an die konstruktiven Bildungsprozesse der Kinder stattfinden und möglichst gering gehalten werden. Bilanzierend ist festzuhalten, dass sich Fachkräfte erstens des Dilemmas zwischen einer Bildung von außen und der Selbstbildung des individuellen Kindes bewusst werden und zweitens die daraus resultierenden Spannungsfelder einer Didaktik im Elementarbereich im Zuge reflexiv-kommunikativer Prozesse mit den konstruktiven Bildungsprozessen des einzelnen Kindes abstimmen sollten. Zur Realisierung einer individuellen Begleitung von konstruktiven Bildungsprozessen wird in der vorliegenden Kernkategorie die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind als Konstante ermittelt. Dies hat für die Begleitung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren eine besondere Relevanz, denn: „Frühe Bildungsprozesse vollziehen sich im Kontext sicherer sozialer Beziehungen, benötigen aber auch Anregung und Unterstützung“ (VIERNICKEL et al., 2011, S. 39f). Im Rahmen der Kernkategorie ‚Konstruktive Beziehungsdidaktik‘ erhalten frühpädagogische Fachkräfte die Aufgabe, eine Beziehungspartnerschaft mit dem Kind einzugehen, die Verantwortung die Bildungsprozesse der Kinder interaktiv zu begleiten und auch einen entwicklungsfördernden Rahmen für deren Selbstbildungsprozesse zu gestalten. „Bildung und Erziehung werden in diesem Verständnis zu reflexiv-kommunikativen Prozessen, die nichts mit einem linearen Erziehungsbegriff zu tun haben“ (LINDEMANN, 2006, S. 159). Im Folgenden wird daher auf die in den Interviewanalysen generierte Beziehungsdidaktik näher eingegangen.

10.3.2 Eine Beziehungsdidaktik im Elementarbereich

Wie in der vorangegangenen Beschreibung zu den konstruktiven Bildungsprozessen des Kindes im Beziehungsgeflecht einer Kindertageseinrichtung ersichtlich wird (vgl. Abbildung 16,

S. 293), kommt Fachkräften eine bedeutsame Rolle in der Begleitung dieser Bildungsprozesse zu. In der Kernkategorie ‚Konstruktive Beziehungsdidaktik‘ wird die Beziehungsebene zwischen Fachkraft und Kind als wichtige Konstante ermittelt, mit den Prämissen den konstruktiven Bildungsprozess des Kindes und seine Beziehungen zur Welt bestmöglich für jedes Kind zu arrangieren und zu begleiten. Im Folgenden werden die generierten Begründungszusammenhänge für eine Beziehungsdidaktik erläutert, welche folgende Abbildung illustriert.

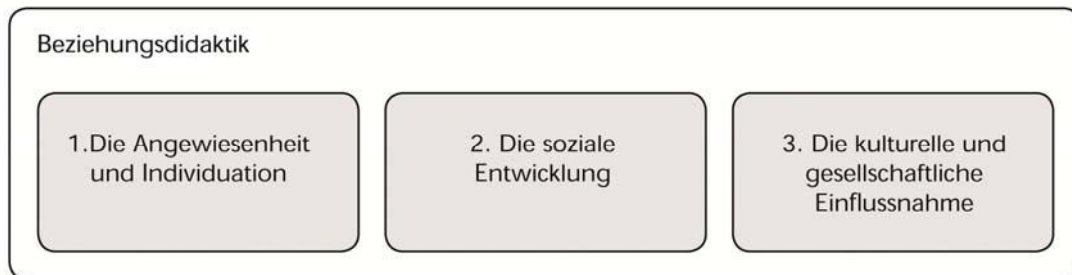


Abbildung 17: Begründungszusammenhänge für eine Beziehungsdidaktik

1. Die Angewiesenheit und Individuation

Die Angewiesenheit der Kinder auf Bezugspersonen wurde bereits in den Erläuterungen zur Beziehung zu einer Fachkraft aus der Sicht des Kindes erläutert. Die Angewiesenheit unterscheidet sich jedoch maßgeblich in der Altersspanne von null bis drei Jahren. So ist ein Säugling in seinem Überleben von der Beziehung zu Bezugspersonen existenziell abhängig. Diese Angewiesenheit wird von einer zunehmenden Individuation abgelöst. In der Konsequenz benötigt ein Kind in Kindertageseinrichtungen eine Fachkraft, die eine professionelle Beziehung mit dem Kind eingeht und die Pole der Angewiesenheit und der Selbstständigkeit im Kontext zum Explorationsbedürfnis und der Autonomieentwicklung wahrzunehmen vermag. Lehrperson FSCHL2 beschreibt im Folgenden eine unterschiedliche Beziehungsgestaltung in Bezug zur Angewiesenheit und Individuation: *„Ja, absolut, absolut, riesig, riesig, und das muss auch eben den Erziehenden bewusst werden, ja? Dass/ Dass/ Dass das Erste also sehr/ Sehr viel so mit Sicherheit und Bindung zu tun hat und das Zweite dann/ Die zweite Phase wirklich so mit loslassen, gehen lassen und trotzdem irgendwo zu spüren, ich bin aber sicher, ne (.) Ja“* (FSCHL2_U3/24). In dem Interviewzitat wird ein phasenlogisches Spannungsfeld in Bezug auf die Beziehungsgestaltung ersichtlich. Das macht deutlich, dass sehr große Entwicklungsschritte aufseiten von Kindern in der Altersspanne von null bis sechs Jahren bestehen und dementsprechend Veränderungen in der Beziehungsgestaltung notwendig sind. Dieses Spannungsfeld zwischen Sicherheit und Freiraum bezieht sich auf Kinder unter drei Jahren im Vergleich zu Kindern über drei Jahren und gleicht einer Invertierung: In der ersten Phase steht die Sicherheit und Bindung im Mittelpunkt, obgleich Freiraum geschaffen werden soll (vgl. FSCHL2_U3/22). In der zweiten Phase steht der Freiraum im Mittelpunkt, obgleich die Vermittlung von Sicherheit weiterhin bedeutsam bleibt. Die Entwicklungsschritte vollziehen die Kinder in Begleitung von Fachkräften, welche ihr Handeln adäquat anpassen müssen. Als zentral stellt Lehrperson FSCHL2 die Bewusstwerdung dessen heraus, welches auf die Reflexionskompetenz hinweist, die zu einem späteren Zeitpunkt erläutert wird. Die Autonomie des Kindes steht nach Auffassung von Lehrperson FSCHL2 einerseits zum Umweltbezug (*„Raus aus dem Raum“*) und andererseits zur Bindungsebene, welche sich gegenseitig bedingen. *„Ja, also sie sollen auch viel mehr ihre Selbstständigkeit/ Raus aus dem Raum, woanders hingehen zu*

können, ja, sich/ Sie haben viel mehr/ Sie haben nicht ihre Bezugsperson, ihre Bezugserzieher, sondern sie sollten wirklich so in die Lage kommen, auch zu/ Zu den anderen mehr Beziehung aufzubauen, darin sollten sie auch bestärkt werden, (..) ja, unbeobachtet spielen zu können, ja, woanders hingehen zu können, (..) rausgehen zu können, (..) alleine, selbstständig, (..) also das/ Das sind für mich irgendwo so auch Quantensprünge (lachen)“ (FSCHL2_U3/22). Lehrperson FSCHL2 vergleicht die Entwicklung der Altersspanne im Elementarbereich mit Quantensprüngen, was auf verschiedene Dimensionen verweist. Die physikalische Metaphorik spiegelt die Tatsache wider, dass sehr große Entwicklungsschritte und dementsprechend Veränderungen in der Beziehungsgestaltung vorhanden sind. Die Quantensprünge sind Revolutionierungen oder Umstürze und decken ein phasenlogisches Spannungsfeld auf. Das phasenlogische Spannungsfeld von Lehrperson FSCHL2 deckt ein Training des Nicht-beobachtet-Werdens auf. Einerseits benötigen Kinder ein Autonomie-Training und andererseits auch die Möglichkeit zur devianten Selbstentfaltung, d.h. Spielen mit normativen, sozialen Grenzen sowie Regeln. Erst zu dem Zeitpunkt, wenn Regeln eingehalten werden, kann eine Regel durch partiellen Regelbruch erfasst werden. Dementsprechend ist die Nicht-Beobachtung zentral für das Überprüfen des Konformismus mit Regeln.²²⁸

Individuation – die Entwicklung und Reifung der individuellen Persönlichkeit im Verlauf des Lebens – ist ein zentrales Thema für Kinder in den ersten drei Lebensjahren.²²⁹ Dies wurde auch als Analyseergebnis der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ (Kapitel 9.1) im Rahmen der Identitätsentwicklung herausgestellt: Die Identitätsbildung beginnt mit einer Körperidentität und erweitert sich auf eine Selbstidentität. Bewegungs- und Körpererfahrungen bilden hierfür die Grundlage. In der Konsequenz kann die Identitätsentwicklung als Aufgabe der Kleinstkinder betrachtet werden, wie Lehrperson HSCHL5 anführt: *„Also Identitätsbildung wäre aus meiner Sicht auch schon ein ganz zentrales Thema, also aus mei/ Auch aus meinen Beobachtungen der Null- bis Dreijährigen, ich war ja zwei Jahre in einer Krippe, wo ich videografisch beobachtet hab, und die Kinder wa/ Hatten so unterschiedliche Persönlichkeiten, das war unglaublich“* (HSCHL5_U3/18). In dem Interviewzitat wird deutlich, dass Kleinstkinder nicht immer als eigene Persönlichkeiten wahrgenommen werden. Ein historischer Rückblick des Bildungs- und Erziehungsverständnisses bestätigt, dass die Individualität der Kinder erst im neuen Lehr-Lern-Verständnis einbezogen wird (vgl. dazu auch Kapitel 1.1). Die Beziehungsdidaktik wird für den Prozess der Individualität relevant, da die Identitätsbildung des Individuums intersubjektiv und zum Teil im Beziehungsgeflecht der Kindertageseinrichtung stattfindet (vgl. Abbildung 16, S. 293). Fachkraft FF07 beschreibt die Wahrung der einzelnen Persönlichkeiten der Kinder auf der Beziehungsebene, indem Fachkräfte ein Gespür für das ein-

²²⁸ Dies deckt sich mit den Analyseergebnissen von Lehrperson FSCHL2 Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘ (Kapitel 9.4). Diesbezüglich unterscheidet sie zwischen der Begleitung von Kindern unter drei und über drei Jahre und thematisiert ein Aufsichtserfordernis bei Kleinstkindern als Schutzfunktion, welche eine permanente Anwesenheit einer Fachkraft impliziert. Auch in Zusammenhang mit der Beziehungsgestaltung, die mit den Entwicklungsschritten der Kinder korreliert, bleibt eine Eindeutigkeit im professionellen Handeln aufseiten der Fachkräfte offen und es wird wieder ein Spannungsraum zwischen der Zurückhaltung der Fachkraft (Kind entscheidet) und dem Einwirken dieser (Fachkraft entscheidet) aufgedeckt.

²²⁹ WATERS und SROUFE (1983, p. 85) ordnen das Thema der Individuation in das Alter zwischen 18 und 30 Monaten. An dieser Stelle sei auf die Tabelle der beiden Autoren (1983, p. 85) verwiesen, da diese einen Überblick zu den Themen, bzw. Aufgabenbereichen in der frühen Entwicklung und der daran anknüpfenden Aufgaben von Bezugspersonen gibt.

zelne Kind entwickeln: „[...] ja und was, was uns immer hier so auffällt, aber (..) ich weiß gar nicht, ob das dazugehört, aber bei uns, also wir, weil wir auch schon so lange mit den Kleinen (..) arbeiten, also wir/ Uns fällt es schon ganz früh auf, dass es so ein eigener kleiner Charakter ist. Dass die nicht nur so, na ja, das ist jetzt so ein U3-Kind oder so, und das macht man halt SO und SO mit dem, und das macht der dann und dann, sondern das sind so Charakter, die, die sind einfach so, und das ist so ein kleiner Mensch, und (..) den muss ich auch respektieren. Und der muss, also ich muss ihn respektieren, und er sollte mich auch respektieren, aber, also da gehört schon so eine gewisse Achtung dem Kind so hin und auch all seine Eigenschaften so annehmen, wie er so IST, und den kann ich nicht einfach so, so abarbeiten (lachen), finde ich so, ne? Und da, ja, da sollte so ein bisschen mehr Gespür für, für das, das einzelne Kind so hin, finde ich, und für die (..), ja. Ich weiß nicht, wie ich das so sagen soll. Aber so (..), das ist mir manchmal so zu (..), ja, so zu über einen Kamm geschoren so, ne?“ (FF07_0-6/119). Die Begrifflichkeit des Gespürs verweist auf einen emotionalen und körperlichen Zugang der Beziehungsebene. Fachkraft FF07 lehnt ein Bildungsverständnis ab, dass eine Fremdbildung beinhaltet. Als ein wichtiger Aspekt in der Beziehungsgestaltung benennt sie den gegenseitigen Respekt und eine Wahrnehmung der individuellen Persönlichkeiten. Dies wird durch die Formulierung „das ist so ein kleiner Mensch“ unterstrichen. In diesem Zusammenhang wird abermals das zentrale Merkmal der vorliegenden Kernkategorie deutlich: der Spannungsraum zwischen einer Bildung von außen und der Selbstbildung des Kindes.

2. Die soziale Entwicklung

Als eine Begründung für die Relevanz einer Beziehungsdidaktik ist die Entwicklungsaufgabe der sozialen Entwicklung der Kleinstkinder anzuführen. Die Zeitspanne von Kleinstkindern „weist eine universelle, integrative Entwicklungsaufgabe auf, nämlich die Herausbildung bedeutsamer sozialer Beziehungen oder einer sozialen Matrix“ (KELLER, 2003, S. 353). Diese Entwicklungsaufgabe reicht von der Geburt bis zum Alter von etwa zwei bis drei Jahren. Die Entwicklungsaufgabe ist kulturspezifisch eingebettet und findet im Verhältnis von Bezugspersonen und dem Kind statt. Für Kleinstkinder ist dies in der Regel die Familie und in der außerfamiliären Betreuung kommen Fachkräfte als auch andere Kinder zum Beziehungsgeflecht hinzu. An dieser Stelle wird die Relevanz der Fachkräfte als Beziehungspartner betrachtet.²³⁰ In der vorliegenden Kernkategorie wird eine lineare Einflussnahme in der Fachkraft-Kind-Dyade aufgehoben. Die Fachkraft übernimmt somit die Verantwortung, die Bildungsmöglichkeiten im System Kindertageseinrichtung für jedes Kind zu gestalten und die eigenkonstruktiven Lernprozesse der Kinder in einem reziproken Wechselverhältnis mit dem Kind zu unterstützen. Um dies individuell für jedes Kind unter drei Jahren zu gewährleisten, wird in der Kernkategorie ‚Konstruktive Beziehungsdidaktik‘ die Beziehungsebene als essen-

²³⁰ PRENGEL (2013, S. 9) thematisiert dies als folgenreiche Basis: „Professionelle Relationen bilden darum eine persönlich und gesellschaftlich folgenreiche Grundlage von Bildung“. PRENGEL (2013) spricht damit die persönliche Bedeutung von Beziehungserfahrungen in Kindertageseinrichtungen an und deren Auswirkungen einerseits auf die tatsächlich gemeinsam verbrachte Zeitspanne und andererseits auf die gesamte Biografie des Kindes.

tiell identifiziert.²³¹ Zur Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind lassen sich dabei zwei Zugänge ermitteln: zum einen der sprachliche²³² und zum anderen der zwischenleibliche²³³. In Zusammenhang mit dem Untersuchungsschwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ gewinnt die zwischenleibliche Kommunikation an Bedeutung, da diese Altersspanne die vorsprachliche Zeitspanne einschließt und konstruktive Bildungsprozesse des Kindes auf Körpererfahrungen basieren.²³⁴ Die Prämisse einer Beziehungsdidaktik unter einem Verständnis von Bildung und Erziehung, das auf reflexiv-kommunikativen Prozessen basiert, wird exemplarisch anhand Aussagen von Lehrpersonen HSCHL5 und HSCHL1 angeführt.

Lehrperson HSCHL5 betont den sprachlichen Zugang einer interaktiven Begleitung aufseiten der Fachkräfte und erweitert diesen um die nonverbale Kommunikation, wie das folgende Interviewzitat verdeutlicht: *„Aber ich glaube, dass es/ (.) Dass es besonders wichtig ist, (.) sozusagen länger dauernde Gespräche, (.) die auch nonverbal sein können, MIT Kindern führen zu können, bei denen sie immer wieder Anregungen oder Unterstützung erhalten. Beziehungsweise würde ICH es auch als MERKMAL der Professionalität erachten“* (HSCHL5_U3/41). In dem Interviewzitat wird ein Prozess deutlich, der eine Art des Aushandelns im Dilemma zwischen Selbstbildungsprozessen und einer Bildung von außen im Rahmen von Anregung und Unterstützung betrachtet.

Lehrperson HSCHL1 betont den zwischenleiblichen Zugang einer interaktiven Begleitung aufseiten der Fachkräfte, wie folgendes Zitat illustriert: *„Und (.) wir bringen uns unmittelbar in die Beziehung ein mit unserer ganzen Person, natürlich auch sprachlich, aber vor allem durch die Art und Weise, wie zugewandt wir sind, wie entspannt oder angespannt wir sind, wie viel wir Kindern zutrauen oder auch nicht. Da gibt's ja interessante Befunde, was zum Beispiel das Raumver-*

²³¹ Einen interaktionistischen Forschungszugang im Elementarbereich wurde von KÖNIG (2014) umgesetzt. Sie beleuchtete in ihrer Untersuchung die Teilhabe der Kinder in Erziehungs- und Bildungsprozessen, welche eine Beziehungsdidaktik voraussetzt. Die Untersuchungsergebnisse zeigen auf, „dass Bildungsarrangements, die auf dialogisch-entwickelnde Interaktionen aufbauen, sowohl in den Familien als auch in den Kindergärten stark unterrepräsentiert sind“ (EBD., S. 173). Für den Untersuchungsschwerpunkt der vorliegenden Untersuchung Kinder in den ersten drei Lebensjahren kann die sprachliche Kommunikationsebene nicht in dem Maße übertragen werden, da diese die vorsprachliche Zeitspanne einschließt. Weiterhin wurde in den vorliegenden Forschungsergebnissen der Körper und die Bewegung als Medium für kommunikative und interaktive Prozesse zwischen Fachkraft und Kind generiert (vgl. Kapitel 9.1). Demnach sollten Forschungsdesigns in Bezug zur Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren auch die zwischenleibliche Interaktion zwischen Fachkraft und Kind in den Blick nehmen.

²³² In der Pädagogik ist die ‚Kommunikative Pädagogik‘ anzuführen, welche auf der Kommunikationstheorie von WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON (1969) gründet. Der kommunikativen Pädagogik liegt das Verständnis zugrunde, dass menschliche Kommunikation immer einen Inhaltsaspekt und einen Beziehungsaspekt umfasst. Eine handlungsorientierte Didaktik wurde bisher hauptsächlich für den Bildungsort Schule konkretisiert, zum Beispiel in Form einer konstruktivistischen oder inklusiven Didaktik (vgl. REICH, 2012; 2014).

²³³ Zwischenmenschliche Interaktionen werden unter anderem im Rahmen von Handlungstheorien erforscht. In der Handlungstheorie von BOURDIEU (1979) steht das vorsprachliche und leibgebundene Wissen im Vordergrund. „Bourdieu (1979) hat dazu den Begriff des Habitus eingeführt, der *einverleibte* Muster bezeichnen soll, die nicht ‚durch den Kopf gegangen‘, also nicht durch Bewußtsein/Sprache eingeholt sind“ (RADTKE 1996, 74, Herv. i. Orig.). Eine besondere Prägung erhält der Habitus durch die spezifische gesellschaftliche Position eines Menschen, die er innerhalb einer sozialen Gruppenstruktur einnimmt. GUGUTZER (2002, S. 119) untersuchte die gesellschaftliche Prägung von Leiberfahrung und Körperthematization nach BOURDIEU und fasst BOURDIEUS Habitus-Konzept folgendermaßen zusammen: „Der Habitus ist im Sinne von Denk- und Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata ein kognitives Konzept, im Sinne der Verkörperung von Lebensgeschichte ein körperliches Konzept, und verstanden als leibliches Wissen oder Spürsinn ein leibliches Konzept“. KUBITZA (2005) verknüpft das Habituskonzept von BOURDIEU mit PLESSNERS Ausführungen zur Verkörperung in seinem Forschungsinteresse, in dem er die ‚Verkörperung‘ als Bildungs-Prinzip untersucht.

²³⁴ Die Relevanz der Zwischenleiblichkeit in der Interaktion mit dem Kind werden ausführlich in dem Kapitel der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ (Kapitel 9.1) dargestellt.

halten der professionellen Fachkraft natürlich auch das Bewegungsverhalten von Kindern beeinflusst, (.) zum Beispiel, wenn wir signalisieren, indem wir auch von einem scheinbar gefährlichen Aufbau uns erst mal entfernt halten, dass wir dem Kind durchaus zutrauen, dass es das selber kann und nicht vorschnell in eine Hilfestellungsposition kommen, (.) natürlich alles so unter dieser Klammer, was ist auch verantwortbar aus Sicherheitsgründen, vollkommen klar, aber/ Also zu merken, dass wir über unsere Körperlichkeit und über unser Raumverhalten Beziehungen gestalten. Und die Konstrukte, die entscheidend sind aus meiner Sicht, sind Responsivität, also im Prinzip das Antwortverhalten der professionellen Fachkraft auf die Äußerungen f/ Der Mädchen und Jungen“ (HSCHL1_U3/24). Lehrperson HSCHL1 stellt folglich ein individuell leibliches Spüren auf einer leiblichen Kommunikationsebene zwischen mindestens zwei Menschen heraus.²³⁵ Nach Auffassung von Lehrperson HSCHL1 basieren Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen auf den Beziehungen zwischen der Fachkraft und dem Kind. Die Beziehungsgestaltung in Zusammenhang mit dem zwischenleiblichen Zugang schließt die Körperlichkeit und das Raumverhalten der Fachkraft mit ein. Dies begründet Lehrperson HSCHL1 mit der Entwicklung der Kleinstkinder und der Bedeutung von Bewegung, Körperlichkeit und Leiblichkeit für diese: „Und dann fällt mir natürlich noch ein, ganz grundlegende Sachen, also ich glaube, es gibt fast nichts Fundamentaleres als den Aspekt von Bewegung, Körperlichkeit, Leiblichkeit als Motor für die Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren. Also das ist so was von fundamental, dass es fundamentaler [lachen] fast nicht geht (.) und für mich ist immer hilfreich, so zu schauen, wie hängen diese Konstrukte Bewegung, Körperlichkeit, Leiblichkeit auch zuSAMMEN und/ (.) Also ich habe erlebt, jetzt nicht nur bei unseren eigenen Kindern, sondern auch wenn ich Kontakt hatte in Beratungssituationen oder in Fördersituationen mit kleinen Kindern, dass man ja PERmanent in so einem unmittelbaren zwischenleiblichen Kontakt ist, der vor jeder Sprache stattfindet und wo ganz viele Abstimmungsprozesse laufen, also zwischen den Bezugspersonen und den Kindern, aber natürlich auch zwischen den Kindern und Geschwisterkindern beispielsweise oder anderen Kindern in der Förderung und das Phänomenale finde ich, dass das natürlich einerseits sich koppelt an Sprache, aber auch vollkommen unabhängig davon passiert. Und mimische Reaktionen da eine große Rolle spielen, lautieren spielt eine Rolle, Tonusregulation spielte eine Rolle“ (HSCHL1_U3/1). Nach Auffassung von Lehrperson HSCHL1 gestalten Fachkräfte die Beziehung zwischen ihnen und den Kindern körperlich.

3. Die kulturelle und gesellschaftliche Einflussnahme

Wie bereits in der vorangegangenen Erläuterung zur sozialen Entwicklung der Kinder dargestellt, ist die Entwicklungsaufgabe der sozialen Entwicklung kulturspezifisch eingebettet und findet im Verhältnis mit den Bezugspersonen des Kindes statt. Auch die Definition der Begriffe Bildung und Erziehung weisen die Gemeinsamkeiten eines sozialen Bezugs und einer kulturellen Einbettung auf (vgl. Kapitel 2.1). Auch PRENGEL (2013, S. 26) erinnert daran, dass Menschen in gesellschaftlichen Beziehungen leben, welche kulturell und historisch geprägt sind und somit einen Bezug zur Gegenwärtigkeit aufweisen. Dies betitelt sie als „anthropologische Gegebenheit“ und führt dies folgendermaßen aus:

²³⁵ Hier lässt sich an den Ansatz der leiblichen Kommunikation von SCHMITZ (2011) anknüpfen.

„Pädagogische Beziehungen sind Beziehungen im Generationsverhältnis, in dem die Angehörigen der älteren Generation den Angehörigen der jüngeren Generation Bildung vermitteln. Sie beruhen auf der anthropologisch gegebenen Generativität menschlichen Lebens, die die Notwendigkeit der Erziehung jeder neuen Generation durch jede ältere Generation mit sich bringt. Dabei bringen die unterschiedlichen Altersstufen von Kleinstkindern [...] unterschiedliche Anforderungen an pädagogische Beziehungen mit sich, zugleich weisen sie Gemeinsamkeiten auf. Stets gibt die ältere Generation kulturelle Errungenschaften weiter und stets übernimmt und verändert die jüngere Generation das Bestehende“

(EBD., S. 59). Die gesellschaftliche Bedeutung von Beziehungserfahrungen sind folglich mit soziokulturellen, politischen und wirtschaftlichen Kontexten verbunden (vgl. PRENGEL, 2013). In der Definition der Begriffe Bildung und Erziehung wird in Kapitel 2.1 ein Spannungsfeld aufgezeigt: Auf der einen Seite steht die Akzeptanz subjektiver Entwicklungswege und Autonomie des Kindes. Auf der anderen Seite finden sich pädagogisch-gesellschaftliche Ansprüche nach sozialer Orientierung und kulturellen Relevanzen. Die Relevanz dessen wird dadurch unterstützt, dass die generierten Kernkategorien zur zweiten Fragestellung dieser Forschungsarbeit einen Bezug zwischen den Bildungszielen und den gesellschaftlichen Anforderungen herstellen.²³⁶ Lehrperson HSCHL5 thematisiert, dass persönliche Beziehungen zwischen Fachkraft und Kind als Basis bzw. Medium für Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse kulturell eingebettet sind: *„Also Kinder greifen Themen, die sie in ihrer Umgebung vorfinden, auf, sie brauchen diese kulturellen Angebote, also das ist für mich einfach auch leitend, dieser Ansatz von Mollenhauer-Kultur und Erziehung zusammenzudenken, was ich auch für die unter Dreijährigen eben zusammendenken möchte. Also inwiefern führen wir diese unter Dreijährigen in eine Kultur hinein und inwiefern BILDET UNSERE Einrichtung eine Kultur, in der wir sozusagen gemeinsam leben. Gemeinsam Projekte entwickeln. Uns gemeinsam bestimmten Fragen widmen. Und dadurch entsteht für mich ein anderes Verhältnis von Erzieherin und Fachkraft, die nicht NUR sozusagen in Distanz die Entwicklung des Kindes diagnostiziert und dann die entsprechenden Impulse gibt, sondern die Erzieherin ist MIT den Kindern Teil einer Welt sozusagen, die sie selbst formt und gestaltet. Also so würde ich das sehen wollen, weil man über diesen Blickwechsel die SINNgebungsprozesse der Kinder und der Erzieherinnen stärker ins Auge fassen kann und weil die Distanz zwischen der Erzieherin und den Kindern ei/ Natürlich besteht, weil sie ja das Ganze im Auge hat, weil sie Impulse gibt und so weiter, weil sie ihre Professionalität nicht aufgibt, ABER wo sie selbst auch als/ Ja, Kulturschaffende mit dabei ist“* (HSCHL5_U3/79). Lehrperson HSCHL5 bettet Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern in ein kulturelles Gefüge. Fachkräfte werden als „Kulturschaffende“ beschrieben. In dem Interviewzitat wird die Verflechtung der Entwicklung des Kindes in der institutionellen Unterbringung mit dem gesetzlichen Auftrag der Fachkräfte deutlich. Die adversative Konjunktion „aber“ und die Betonung der Fachkraft durch die Verwendung des Partikels „selbst“ lassen vermuten, dass diese Verflechtung auch Dissonanzen aufweisen kann. Lehrperson HSCHL5

²³⁶ Insbesondere die in der Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenzzentrum‘ generierten Prämissen der Team- und Kooperationsfähigkeit stehen im Zusammenhang implizit systemfunktionaler Ziele, welche auf das zukünftige Leben vorbereiten sollen (vgl. Kapitel 10.1).

schlägt vor, Erziehung und Kultur als nicht voneinander getrennt zu denken. Den Analyseergebnissen entsprechend beeinflussen die aktuellen gesellschaftlichen Forderungen der Lebensführung und die subjektiven Sichtweisen der in der Frühpädagogik Tätigen die Bildung, Betreuung und Erziehung des Kindes. Diese Betrachtung unterstützt auch WAGNER (2013b, S. 255) und warnt vor der Tatsache, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse immer in den unmittelbaren Beziehungen zwischen Menschen auftreten: „In jeder Interaktion zwischen Menschen spielen Machtasymmetrien und Hierarchien, Privilegien und Status, Dominanzkultur und Marginalisierung eine Rolle“. Folglich setzt dies eine Multiperspektivität und Verstehenskompetenz als auch die Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität aufseiten der Fachkräfte voraus, welche im Folgenden noch erläutert werden.

10.3.3 Gelingensbedingungen für eine Beziehungsdidaktik im Elementarbereich

Den vorherigen Ausführungen entsprechend erhalten frühpädagogische Fachkräfte die Aufgabe eine Beziehungspartnerschaft mit dem Kind einzugehen und die Verantwortung die Bildungsprozesse der Kinder interaktiv zu begleiten sowie einen entwicklungsfördernden Rahmen für deren Selbstbildungsprozesse zu gestalten. Die befragten Erzählpersonen stellen eine Beziehungsdidaktik für die Altersspanne von null bis drei Jahren als besonders relevant heraus, da diese verlässliche Bezugspersonen für ihre Erkundungsaktivitäten und in der Konsequenz für ihre konstruktiven Bildungsprozesse benötigen. In der Konsequenz wird ein Bildungsverständnis sichtbar, in dem sich Kinder in Relationen und zyklischen Kausalitäten entwickeln und bilden.²³⁷ Die in den Interviewanalysen generierten Begründungszusammenhänge verweisen darauf die Beziehungsebene in eine Didaktik der frühen Kindheit aufzunehmen.

Unter der Maßgabe, dass Bildung, Betreuung und Erziehung auf einer Beziehungsebene stattfinden, wurden für die Begleitung der konstruktiven Bildungsprozesse des einzelnen Kindes vier Gelingensbedingungen ermittelt:

- a) Verstehenskompetenz aufseiten der Fachkräfte,
- b) Partizipation der Kinder,
- c) Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität,
- d) Reflexionskompetenz.

Diese Gelingensbedingungen werden im Folgenden nacheinander erläutert und anhand von Interviewaussagen belegt.

²³⁷ VON SYCHOWSKI (2012, S. 26) stellt einen Bezug zwischen Plessners Anthropologie und einer Beziehungsdidaktik in der Pädagogik her: „Beziehungen zu stiften wird zur entscheidenden pädagogischen Aufgabe, denn eine Pädagogik nach Plessner steht unter dem Paradigma der Relation“. In der Konsequenz leitet sie eine Didaktik ab, die Kinder in der Selbstperformanz und im Versuch, mit der Umwelt in Beziehung zu treten, unterstützt: „Die Korrelation ist die Logik der Methode und die Logik der Bildungsperformanz. Es gilt das ‚Gesetz des Selbsterwerbs‘, d.h. der Mensch ist von Kindesbeinen an in seinen eigenen Vollzügen, in seiner Performanz zu unterstützen. Zu seinem Erleben, zur Selbstperformanz zu animieren und Beziehungen zu Sachen, Sachverhalten und Personen in der Welt zu arrangieren sind die wesentlichen pädagogischen Aufgaben“ (EBD., S. 26).

a) Verstehenskompetenz aufseiten der Fachkräfte

Die Relevanz einer Verstehenskompetenz²³⁸ entsteht einerseits durch die Angewiesenheit der Kleinstkinder auf Bezugspersonen, welches ein Fürsorgeverhalten aufseiten der Fachkräfte voraussetzt, und andererseits durch die Individuation, welches die Reziprozität der Interaktionen fordert. Eine Fachkraft sollte in einer professionellen Fachkraft-Kind-Interaktion die Signale eines Kindes wahrnehmen, dessen Bedürfnisse verstehen und daraufhin ein adäquates Fürsorgeverhalten bzw. Interaktionsverhalten abstimmen. Dieses wird in der Bindungs- und Beziehungsinteraktion auch als responsives Verhalten betitelt und in den Analyseergebnissen der Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ (Kapitel 9.5) näher erläutert. EBERT (2008, S. 188) führt hierzu folgende Verknüpfung an: „In der Bindungsforschung wird dieser vielschichtige und komplexe Prozess des »Verstehens«, der auch auf Seiten der Erzieherin auf mimetischen Prozessen beruht, mit dem sehr bildhaften Begriff der »Feinfühligkeit« gefasst“. Die in den Interviewanalysen ermittelte Verstehenskompetenz geht über das Fürsorgeverhalten hinaus und schließt die Begleitung des konstruktiven Bildungsprozesses des Kindes ein. Der Verstehenskompetenz obliegt somit das Ziel, an den Bildungsprozessen des einzelnen Kindes anzusetzen, welche im Folgenden näher erläutert wird. Gemäß der Kernkategorie ‚Konstruktive Beziehungsdidaktik‘ sollten Fachkräfte beachten, dass eine pädagogische Einflussnahme auf Entwicklungsprozesse des Kindes stets den unterstützenden Ansatz zur Selbstbildung aufweist. Um es mit den Worten von LINDEMANN (2006, S. 186f) zu beschreiben:

„Der Sinn bzw. die Bedeutung von etwas, das gelernt werden soll, wird vom lernenden Subjekt konstruiert, weshalb sich auch jedes pädagogische Bemühen um Lernen und Entwicklung an diesen internen Zuweisungen orientieren muss. Da der Konstruktivismus vor allem die Autonomie und die Subjektivität des Menschen in den Vordergrund stellt, kann eine konstruktivistisch motivierte Pädagogik nicht von einer Ausschließlichkeit der Ziele und Methoden ausgehen. Vielmehr müssen subjektive Interessen und Ziele, als Ausdruck dieser Autonomie, zum Ausgangspunkt der Überlegungen gemacht werden“.

Die dichotomen Aspekte von Abhängigkeit und Unabhängigkeit als auch Anregung und Selbstbildung machen die Verstehenskompetenz zu reflexiv-kommunikativen Prozessen. In den Analyseergebnissen wurden zwei Zugänge zur Verstehenskompetenz identifiziert: Der eine Zugang basiert auf Beobachtungen der Fachkraft und ist eher kognitiv und nur zum Teil emotional ausgerichtet. Der andere Zugang zu einer Verstehenskompetenz betont die Zwischenleiblichkeit, d.h. eine vorrangig emotionale Ebene.²³⁹ Gemeinsam ist beiden Zugängen eine reflexiv-kommunikative Rückkopplung zum Kind mit dem Ziel die eigenen Deutungen

²³⁸ Für einen Überblick über Theoriekonzepte des Verstehens sei auf DRIESCHNER (2007, S.147-153) verwiesen. Die Fähigkeit zur Verhaltenswahrnehmung in nonverbalen Interaktionen führt WELTZIEN (2014, S. 42-44) aus.

²³⁹ GUGUTZER (2002, S. 107) pointiert dies folgendermaßen: „Die soziale Relevanz einer leiblichen Kommunikation (bzw. wechselseitigen Einleibung) besteht somit darin, dass die Interaktionspartner das, was sie vom anderen am eigenen Leib spüren, auf irgendeine Weise in ihr Handeln aufnehmen“.

abzusichern und die Lenkungsdimension individuell an das jeweilige Kind auszurichten.²⁴⁰ Die Herausforderung stellt sich insbesondere in der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, da eine kommunikative Genese nicht rein sprachlich erfolgen kann. Im Folgenden werden die beiden ermittelten Zugänge mit Zitatausschnitten transparent gemacht.

Die folgenden Erzählpersonen beschreiben eine Verstehenskompetenz auf Basis von Beobachtungen. Lehrperson HSCHL2 setzt die Verstehenskompetenz auf eine kognitive Ebene, indem Fachkräfte im Rahmen einer ressourcenorientierten Beobachtung das Kind mit seinen Bedürfnissen, Interessen und Stärken kennenlernt: „(.) (lachen) Okay. (.) *Das Kind wertschätzend beobachtend, ressourcenorientiert beobachtend, das Kind begleitend, (..) also dem Kind zur Seite zu stehen, aber nicht voreilig mit Hilfsmaßnahmen, ich sage jetzt bewusst Maßnahmen, eingreifend, sondern (.) das Kind auch erst mal probieren lassen, also eine Offenheit zu haben, eine Offenheit für die ganz persönlichen Deutungsmuster und Handlungsstrategien des Kindes, dass das Kind selber Handlungsstrategien entwickeln kann und gegebenenfalls natürlich Hilfe bekommt, aber immer erst mal ausprobieren lassen, experimentieren lassen und machen lassen und das natürlich e/ Eng begleiten und beobachten, dabei sein, wertschätzend gucken, ressourcenorientiert gucken, aber nicht/ (...) Ja, das ist dann immer die Schwierigkeit, da eine Balance zu finden, jetzt nicht mit irgendwelchen Programmen und Initiativen, sozusagen das alles lenkend und überstülpend, sondern eng am Kind dann gerne auch Förderung anbieten oder Impulse rei/ Ich würde das Impulse nennen, dem Kind Impulse geben, Anregungen geben, (.) und das funktioniert aber meines Erachtens nur dann am/ Oder dann am aller-, allersinnvollsten, wenn/ Wenn man ein sehr genauen Blick auf das Kind hat und weiß, was die Bedürfnisse sind, was die Interessen sind, wo die (.) Stärken des Kindes liegen, wo/ Wo gerade Neugier ist und dieser Neugier mit nachzugehen“ (HSCHL2_U3/18). Nach Auffassung von Lehrperson HSCHL2 sollte sich eine Fachkraft in der Begleitung des Kindes im Sinne eines konstruktiven Bildungsverständnisses zurückhalten und nicht lenkend eingreifen. Dennoch betont sie eine Begleitung. Diese sollte am Kind ansetzen, und die Entwicklung des Kindes durch Angebote und das Setzen von Impulsen unterstützen. Die Einflussnahme auf gemeinsame Interaktionen wird nicht eindimensional sondern wechselseitig beschrieben, wobei sich die Fachkraft an den Bildungsprozessen des Kindes orientiert. Um dies zu gewährleisten, stellt Lehrperson HSCHL2 die Aufgabe der Beobachtung als zentral heraus.²⁴¹ Lehrperson HSCHL2 führt keine Beobachtungsverfahren an, betont jedoch eine ressourcenorientierte Betrachtung.²⁴² Auf Grundlage „sehr genauer“ Beobachtung sollen Fachkräfte pädagogische Ziele für Bildungs- und Lernprozesse der Kinder entwickeln und ausprobieren, wie sich das Kind aktiv beteiligen kann. In dem Interviewzitat wird deutlich, dass Fachkräfte keine eindeutigen Handlungsstrategien aus ihren Beobachtungen transfe-*

²⁴⁰ Dies wurde zuvor in Kapitel 10.3.1 als Dilemma zwischen einer ‚Bildung von außen‘ und der ‚Selbstbildung‘ des Kindes herausgestellt, welches besagt, dass Fachkräfte im Rahmen der Kindertageseinrichtung sowohl aufgrund ihres gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags als auch aufgrund ihrer subjektiven Einstellungen immer Einfluss auf Selbstbildungsprozesse des Kindes einnehmen werden. An dieser Stelle wird eine reflexiv-kommunikative Rückkopplung herausgestellt, um einen Umgang mit diesem Dilemma zu finden.

²⁴¹ Die Bedeutsamkeit des Beobachtungsauftrags einer Fachkraft spiegelt sich auch in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer wieder, in denen ein Situationsansatz eingefordert wird.

²⁴² Für Kindertageseinrichtung wurden verschiedene Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente entwickelt. WEYER (2013, S. 109) empfiehlt die Anwendung offener Beobachtungsverfahren, unter anderem, um eine stärkere ressourcenorientierte Perspektive auf das Kind zu haben.

rieren können („*das funktioniert aber meines Erachtens nur dann*“). Die beschriebene Verstehenskompetenz expliziert Lehrperson HSCHL2 nicht an einem Beispiel, vielmehr suggeriert sie, als Fachkraft in das Kind hineinschauen zu können.

Auch Lehrperson FSCHL5 misst der Beobachtung durch die Fachkräfte eine hohe Bedeutung bei und verknüpft diese mit der Kompetenz der Feinfühligkeit, um wahrzunehmen, mit welchen Themen sich die Kinder beschäftigen: „*[...] der zweite Bereich, der für mich ganz wichtig ist, ist Feinfühligkeit, dass sie mitbekommt, was eben U3-Kinder beschäftigt, was sind die Themen, womit sie sie beschäftigt und/ Weil sie sich sprachlich einfach ja noch nicht so gut ausdrücken können, ist da so eine ganz genau Beobachtungsgabe sehr, sehr wichtig und das in Erfahrung zu bringen*“ (FSCHL5_U3/18). Die Begrifflichkeit der Beobachtungsgabe verweist auf eine immanente, ungewöhnliche Befähigung. Lehrperson FSCHL5 betont diese Tätigkeit von Fachkräften für die vorsprachliche Zeitspanne, da das Verstehen nicht kommunikativ abgesichert werden kann. Die Bezeichnung einer „*ganz genauen Beobachtungsgabe*“ zeigt auf, dass es Grenzen im Rahmen der Verstehenskompetenz gibt („*in Erfahrung bringen*“) und folglich eine stete Überprüfung dieser bedeutsam wird. Um es mit den Worten MERLEAU-PONTYS (1966, S. 65f) zu beschreiben:

„Immer bleibt zwischen mir, der ich die Wahrnehmung analysiere, und dem wahrnehmenden Ich selbst ein Abstand. Doch im konkreten Akt der Reflexion überwinde ich diesen Abstand [...] und so erwiese sich als der letzte Sinn des cogito [...] die Feststellung des Faktums, daß die Reflexion die Undurchsichtigkeit der Wahrnehmung durchbricht und gleichwohl nicht aufhebt“.

Lehrperson HSCHL5 positioniert sich im Sinne der ‚Bildung von außen‘ und zeigt auf, dass Fachkräfte den Kindern „*immer wieder*“ Anregungen und Unterstützung geben sollten. Auch sie setzt die Verstehenskompetenz auf eine Basis der Beziehungsgestaltung: „*Und es ist die Frage, (.) natürlich muss ich (.) die Beziehung so gestalten, dass sie die Bedürfnisse, die Signale des Kindes wahrnimmt, dass ich darauf reagiere, dass ich dem Kind Anregungen gebe, dass ich das Kind unterstütze im Sinne von Bindungstheorie, Ahnert hat diese Elemente herausgearbeitet*“ (HSCHL5_U3/40). In den Ausführungen hinterfragt sie den aktuellen Fokus auf die Bindungsforschung und begründet dies damit, dass Fachkräfte im professionellen Rahmen einer Kindertageseinrichtung so gut wie nie in einer Eins-zu-Eins-Situation arbeiten: „*aber ich glaube, dass es/ (.) Dass es besonders wichtig ist, (.) sozusagen länger dauernde Gespräche, (.) die auch nonverbal sein können, MIT Kindern führen zu können, bei denen sie immer wieder Anregungen oder Unterstützung erhalten. Beziehungsweise würde ICH es auch als MERKMAL der Professionalität erachten, was im Augenblick in der Interaktionsforschung nach meiner Wahrnehmung viel zu wenig berücksichtigt ist, wie/ Wie Fachkräfte nicht nur mit dem Kind einzeln interagieren, denn professionelle Fachkräfte sind häufig keine Einzelbetreuer. Ne?*“ (HSCHL5_U3/41f). Dennoch sollte eine Intervention durch die Fachkraft an der Entwicklungsgeschichte des individuellen Kinds ansetzen. Im Folgenden definiert Lehrperson HSCHL5 eine „*gelungene Interaktion*“, welche eher eine Lenkungsdimension aufweist. Im Antwortverhalten beginnt sie mit einer Selbstpositionierung und macht damit deutlich, dass dies für andere anders sein kann: „*Eine gelungene Interaktion ist für MICH, und das ist auch ein/ Sozusagen ein Problem der Interaktionsforschung, dass ich mir IMMER nur Augenblicke anschau und die dann SUPERToll interpretiere und operationalisiere, aber eine geLUNGENE Interaktion in einer Einrichtung von*

einer professionellen Fachkraft ist eine, die DAS, was das Kind vor Monaten und Wochen und Tagen, ne, geMACHT hat, mit aufgreift und einbezieht. Und solange wir das nicht lernen, dass eine Interaktion sozusagen NICHT nur in einer Minute stattfindet, sondern ein BRUCHteil sozusagen einer LANGEN Geschichte und eines EntWURFS in eine mögliche Zukunft hinein darstellt, und DAS müssen wir, glaub ich, lernen mit einzubeziehen, und das ist aber natürlich schwieriger zu operationalisieren“ (HSCHL5_U3/46). Lehrperson HSCHL5 bringt einen zeitlichen Aspekt der Interaktion ein: die Bezugsgrößen der Vergangenheit und der Zukunft auf die Gegenwart. Die Komplexität der Angebote greift Lehrperson HSCHL5 auf, indem das Angebot der Fachkraft das Kind in der Gegenwart sowie der Vergangenheit und der Zukunft ansprechen soll. Die zentrale Aussage lautet infolgedessen, Interaktion ist immer nur dann gelungen, wenn die Geschichtlichkeit der Interaktion in die gegenwärtigen Momente von Interaktion mit aufgenommen werden. Die Gestaltung der Umwelt (Umweltreize setzen) sowie die Interaktion basieren auf einem kognitiven Zugang der Verstehenskompetenz; eine Fachkraft muss die Entwicklungsgeschichte des Kindes kennen, um ihr Handeln an dieser adäquat anzupassen. Lehrperson HSCHL5 betont somit einerseits die individuelle Entwicklung des Kindes und andererseits die Intervention der Fachkraft, die am Kind ansetzt. In diesem Zusammenhang deckt sie auf, dass Interaktionen nicht operationalisierbar sind. Vielmehr bedarf es einer Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität.

Folgende Lehrperson beschreibt den zwischenleiblichen Zugang der Verstehenskompetenz. Dabei steht ein prozessorientierter, reflexiv-kommunikativer Dialog im Vordergrund, welcher auf einer emotionalen (basierend auf Feinfühligkeit), zwischenleiblichen Grundlage basiert: „Also ich glaube, ein zentrales Thema ist das der Entwicklungsbegleitung und damit verbunden sind verschiedene Aspekte. Das eine ist, wie kann ich mit Kindern in einen entwicklungsfördernden Dialog eintreten? Wie kann ich ein Gespür kriegen für Themen von Kindern? Für Bedürfnisse von Kindern und wie kann ich darauf aufbauend angemessene Angebote machen? Da sind wir in einem Bereich, in dem auch wieder Bewegung, Körperlichkeiten eine ganz zentrale Rolle spielen, weil wir uns natürlich die Welt von Kindern auch erschließen über Bewegungsdialoge, über psychomotorische Dialoge, über das Spüren von Befindlichkeiten, von Bedürfnissen. Wie viel Nähe, wie viel Distanz möchten Kinder haben? Wie viel Anregung, wie viel Rückzug? Wie viel Sicherheit, wie viel Exploration? Und da geht es, aus meiner Sicht, um die Themen Resonanzfähigkeit, also wie gelingt es mir mitzuschwingen, mit den Themen von Kindern. Mit den Bedürfnissen von Kindern. Es geht um das Thema Responsivität. Also wie gestalte ich sozusagen professionell mein Antwortverhalten. Es geht um ganz fundamentale Themen, was heißt es Mensch zu sein? Also Kindern auch eine Unterstützung auch anzubieten in ihre / in ihre Menschlichkeit hineinzu finden. Da geht es aus meiner Sicht um mehr als um Kompetenzen. Sondern da geht es um grundlegende Lebensfähigkeiten, um die Fähigkeit auch Verschiedenartigkeit als Chance zu sehen und sich nicht davon bedrohen zu lassen. Es geht um Wertschätzung, um Anerkennung und ich glaube, die Themen, die sind viel fundamentaler als eine reine Orientierung an bestimmten Kompetenzen. Fachkompetenzen oder kognitive Kompetenzen. Weil die liefern das Fundament und wenn das Fundament als sichere Basis gelegt ist, dann kann darauf das andere sehr einfach vielleicht auch, sehr natürlich entstehen“ (HSCHL1_0-6/45). Lehrperson HSCHL1 kritisiert eine Beschränkung auf eine Wissens- und Kompetenzvermittlung in der frühen Kindheit. Sie stellt die Begleitung des Kindes im Rahmen ihres Ankommens in der Welt als bedeutsam heraus. Hierfür sollten Fachkräfte in einen zwischenleiblichen Dialog mit dem jeweiligen Kind gehen und um ein adäquates „Antwortverhalten“ zu entwickeln, erhält die Verstehenskompetenz einen Anteil

von leiblichem Spüren. Die Verstehenskompetenz wird aufgrund des Gebrauchs von Fragestellungen als ein reflexiv-kommunikativer Prozess hervorgehoben, der ein Abstimmen mit dem konstruktiven Bildungsprozess des einzelnen Kindes beinhaltet. Lehrperson HSCHL1 konkludiert die Verstehenskompetenz auf der Beziehungsebene folgendermaßen: *„Und insofern würd ich sagen, ist das Hauptaugenmerk tatsächlich darauf zu richten, wie kann es gelingen, dass Professionelle Kindern eine sichere Basis bieten und auf dieser sicheren Basis in entwicklungsfördernde Dialoge eintreten. Und das erfordert sehr viel Offenheit, sehr viel Flexibilität, sehr viel Selbstreflexion und nicht das Anwenden von Techniken oder von Programmen. Also ich glaube, das ist viel, viel komplizierter. Ja“* (HSCHL1_0-6/45). Lehrperson HSCHL1 beginnt mit einer Selbstpositionierung und verwendet den Konjunktiv, wodurch deutlich wird, dass es für andere anders sein kann. Eine Fachkraft erhält nach der aktuellen Auffassung von Lehrperson HSCHL1 die Aufgabe, Sicherheit zu vermitteln und auf dieser Grundlage *„entwicklungsfördernde Dialoge“* anzusetzen. Auch Lehrperson HSCHL1 verdeutlicht, dass das Handeln der Fachkräfte nicht operationalisierbar und schwer zu handhaben ist (*„sehr sehr kompliziert“*). Als unterstützende Faktoren stellt sie sowohl die Aspekte von Offenheit und Flexibilität, welche auf die Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität verweisen, als auch die Selbstreflexion heraus. Auch ALKEMEYER (2010, S. 341) hebt hervor, dass menschliche Akteur_innen *„von früher Kindheit an – und damit auch vor jedem Spracherwerb – körperlich-leiblich mit ihrer Umgebung verbunden“* sind und verweist auf den gesellschaftlichen Aspekt des In-der-Welt-Seins. ALKEMEYER (2010, S. 343) kritisiert, dass die akademisch institutionalisierten Sozialwissenschaften aufgrund ihrer historisch gewachsenen Neigung zu Geist, Bewusstsein und Sprache *„die körperlich-leibliche Ebenen des Sozialen überwiegend ignoriert oder in den Bereich des Nicht-Thematisierbaren, mitunter sogar Irrationalen, abgedrängt“* haben.²⁴³

In der Konsequenz der bisherigen Ausführungen stellt sich die Frage, woran man das pädagogische Handeln überhaupt messen kann. Die Begleitung konstruktiver Bildungsprozesse der Kinder findet in reflexiven Prozessen statt. Hinzu kommt die fehlende Möglichkeit frühpädagogischer Expert_innen, sich auf eine Definition des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags zu beziehen. Lehrperson HSCHL9 thematisiert, dass dadurch eine Argumentation nach außen wichtiger wird. Eine fachliche Legitimation erhält somit einen persönlichen Anteil, wie folgende Lehrperson reflektiert: *„[...] aber es ist tatsächlich die hohe Kunst, glaub ich, was wir auf wissenschaftlicher Ebene hier, sag ich mal, viel mehr noch machen, als eine pädagogische Fachkraft das auch formulieren zu können. Denn Bedürfnisse ist ja genau so ein Thema, was wir in der Psychomotorik auch haben, ist, wie kann ich das, wie ich mit dem Kind arbeite, ich gucke nach dem Bedürfnis, wie kann ich das fachlich einordnen und auch legitimieren. Weil ja auch die*

²⁴³ ALKEMEYER (2004, S. 183) regt an, Lern- und Erkenntnisformen zu ermitteln, die die Verstehensfähigkeit des Körpers zum Thema machen und praktisch-sinnliche Erkenntnisse der eigenen gesellschaftlichen Kultur veranlassen. Ziel ist, die Autonomie der Person zu vergrößern: *„Denn nur dann, wenn die Subjekte ihre eigenen Körper- und Bewegungsgeschichten kennen lernen, wenn sie die Vielfalt der kulturellen Räume erkunden, in denen sich ihre eigene Stimme und Identität konstituiert, ist die Voraussetzung dafür gegeben, die Prozesse der Inkorporierung des Sozialen zu reflektieren, die Grenzen der eigenen Kultur, die auch die Grenzen des Selbst sind, auszuloten, und sich so weit als möglich ein eigenes Maß und eigene Form zu geben“* (EBD., S. 183).

Erzieher ganz oft anderen Fachkräften, Leitern, den Eltern gegenüber sich auch legitimieren müssen oder wollen, zumindest das Gefühl haben, sie müssten, und dann glaub ich tatsächlich, dass auch Unsicherheit bei den Fachkräften entsteht, dass sie es halt nicht gut formulieren können“ (HSCHL9_GRP/43).

Die Aussage von Lehrperson HSCHL9 deckt sich mit den vorliegenden Analyseergebnissen zum auf die Bewegung der Kinder ausgerichtete Handeln im Kontext der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung, da ein stark erfahrungsbezogenes Professionsverständnis in allen drei generierten Kernkategorien ermittelt wurde. Der Unterschied innerhalb der beiden befragten Zielgruppen ist der, dass Fachkräfte das bewegungsspezifische Handeln meist in einen Praxisbezug setzen und Lehrpersonen das Fehlen einer wissenschaftlich gesicherten Theorie zum Schwerpunkt ‚Kinder in den ersten drei Lebensjahren‘ mit der häufigen Verwendung von Selbstpositionierungen transparent machen. Allen gemeinsam ist die Auffassung, dass die Begleitung der konstruktiven Bildungsprozesse der Kinder unter drei Jahren eine hochkomplexe Aufgabe ist.

Nach LINDEMANN (2006, S. 158) basiert die Prüfung sowie Erklärung des Gelingens oder Scheiterns einer pädagogischen Interaktion entweder auf einer trivialen oder nicht-trivialen Sichtweise und ist somit relevant für die Festlegung konkreter Maßnahmen, die gelingende Interaktionen im Sinne von Wissenserwerb oder Sozialisation gewährleisten sollen. „Unter dem Gesichtspunkt einer trivialen bzw. nicht-trivialen Beschreibung von Systemen bewegt sich pädagogisches Denken hierbei zwischen zwei grundlegend möglichen Sichtweisen: der prinzipiellen Analysierbarkeit und Steuerbarkeit pädagogischer Kontexte einerseits und ihrer prinzipiellen Unanalysierbarkeit und Unsteuerbarkeit andererseits“ (LINDEMANN, 2006, S. 149).

²⁴⁴ Demnach sind unter einer trivialen Sichtweise sehr viel leichter Antworten auf Handlungsfragen zu geben als unter einer nicht-trivialen Sichtweise. Dies deckt sich mit den vorliegenden Analyseergebnissen, da die konstruktiven Bildungsprozesse der Kinder im Vordergrund stehen und die Agentivität der Entwicklung bei den Kindern liegt. Lineare Beeinflussungsmodelle werden demnach abgelöst und die Autonomie und Selbststeuerung des Kindes in den Fokus gerückt: „Bildung und Erziehung werden in diesem Verständnis zu reflexiv-kommunikativen Prozessen, die nichts mit einem linearen Erziehungsbegriff zu tun haben“ (EBD., S. 159). Pädagogische Interaktionen der Fachkräfte setzen folglich an den individuellen Bildungsprozessen der Kinder an. Das setzt sowohl die Partizipation der Kinder, als auch die Erfordernisse einer Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität aufseiten der Fachkräfte voraus.

b) Partizipation der Kinder

In der Konsequenz der Ausführungen zur Verstehenskompetenz benötigt ein Kind für seinen Bildungsprozess eine Fachkraft, die eine individuelle und professionelle Beziehung mit dem Kind eingeht und die Pole der Angewiesenheit und der Selbständigkeit im Kontext der Auto-

²⁴⁴ Für eine tabellarische Gegenüberstellung einer trivialen und einer nicht-trivialen Sichtweise sei auf LINDEMANN (2006, S. 148) verwiesen.

nomieentwicklung und Partizipation auszubalancieren vermag. In den Kernkategorien ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ und ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ sind partizipative Aushandlungsprozesse zwischen Fachkräften und Kindern nicht vorzufinden, obwohl Partizipation als Kinderrecht eine Verpflichtung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen darstellt (DEUTSCHER BUNDESTAG 2015B, §8 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes; UNICEF, 1989). HANSEN und KNAUER (2013, S. 68) betten die rechtlich verankerte Partizipation der Kinder als Grundprinzip in eine Didaktik der Frühpädagogik ein und führen Beispiele einer partizipativen Didaktik aus. Als Voraussetzungen einer gelingenden Partizipation führen sie folgende Punkte an:

- „- eine Klärung der (Mitentscheidungs-)Rechte der Kinder
- die Einführung verlässlicher Beteiligungsgremien
- methodisch angemessen gestaltete Beteiligungsverfahren sowie
- die Gestaltung respektvoller, dialogischer Interaktionen zwischen den Beteiligten“.

Partizipation im Rahmen dieser Definition wird von den befragten Erzählpersonen auch nicht in der vorliegenden Kernkategorie in Gänze expliziert. Beteiligungsgremien für Kinder unter drei Jahren scheinen nur in der Institution von Fachkraft FF11 installiert zu sein. Fachkraft FF11 beschreibt die Partizipation der Kinder, die im Rahmen von Kinderkonferenzen mitentscheiden können. *„(5) Also ganz wichtig finde ich, dass man den Interessen der Kinder anknüpft. Ihnen nicht irgendwelche Themen aufsetzt, das findet man im xy [Name Bundesland] Bildungs- und Erziehungsplan auch wieder, das Kind da, wo es steht, wie ich ganz oft schon gesagt habe, das finde ich wichtig, weil, die Kinder sind mit viel mehr Motivation und Freude dabei, wenn sie was selber entschieden haben, bei uns gibt es Kinderkonferenzen, bei uns entscheiden die Kinder ganz viel mit an ihren Bildungsprozessen, gerade aktuell, es war (unv.) Muttertagsgeschenk, was wollt ihr der Mama machen, da kamen die unterschiedlichsten Ideen. Manche wollten frühstücken, also gut, setzen wir das um, laden wir die Mamas ein zum Frühstück. Die anderen wollten was basteln, ich denke, da kommt auch viel mehr Authentizität auch der Kinder rüber, wenn ich genau das machen kann, was ich will und wo ich auch dahinter stehe. Und das funktioniert auch mit Krippenkindern, so eine Kinderkonferenz, war für uns auch sehr spannend, haben wir nicht geglaubt, wir wussten es selber nicht, wir haben es ausprobiert an Fasching, was es zu essen gibt, und dann haben wir Bilder gemacht von Wienerle und Spaghetti, und dann durften die Kinder abstimmen, was möchte ich denn jetzt essen. Also gerade auch die Kleinen können das ganz gut. Und das finde ich sehr wichtig, dass sie da aktiver Mitgestalter von seinem Bildungsprozess ist, jedes Kind, das finde ich sehr, sehr wichtig“* (F11_U3/110). Fachkraft FF11 thematisiert die Partizipation der Kinder an ihren Bildungsprozessen, wobei in den Ausführungen der Fokus auf die Fachkräfte gelegt wird, welche an den Interessen und Entwicklungsthemen der Kinder anknüpfen. Den Sinn von Partizipation aus Sicht der Kinder beschreibt sie mit dem Wortfeld *„Motivation, Freude, Authentizität“*. In Bezug auf die Kinderkonferenz berichtet Fachkraft FF11 von einer anfänglichen Unsicherheit, ob dies mit Kindern unter drei Jahren realisierbar ist, und beschreibt ein erfolgreiches Beispiel anhand der Essensauswahl. Hierfür verwendet sie die mechanische Ausdrucksform des Funktionierens. Trotz der häufigen Persönlichkeitsmarkierungen (*„finde ich sehr wichtig“*) ist der Raum für Entscheidungen der Kinder und ihre Selbstständigkeit stark begrenzt. Dies wird durch das folgende Interviewzitat ersichtlich: *„Sehr stark, also die Kinder brauchen das und ich finde auch, ein zweijähriges Kind/ Also ich finde, die Kinder dürfen ganz viel entscheiden, und das ist auch wichtig, aber gewisse Sachen*

haben sie einfach nicht zu entscheiden, da müssen sie sich an die Regeln und Grenzen auch halten, und die brauchen/ Viele brauchen eine sehr starke Hand. Genau. Mhm.“ (FF11_U3/124). Dass ein begrenzter Raum für Entscheidungen durch die Kinder zur Verfügung steht, wird durch die Verwendung des Verbs „dürfen“ deutlich. Die Möglichkeit der Partizipation scheint nicht für jedes Kind einnehmbar zu sein. Die Metaphorik der „starken Hand“ verdeutlicht eine konkrete Lenkungsdimension und widerspricht dem Aspekt der Partizipation. Es bleibt an dieser Stelle unklar, wann und für welches Kind Partizipation möglich ist.

In den vorliegenden Analyseergebnissen der Kernkategorie ‚Konstruktive Beziehungsdidaktik‘ werden jedoch partizipative Aspekte in die Beziehungsgestaltung wie auch in die Verstehenskompetenz der Fachkräfte einbezogen. Diese werden anhand der Interviewzitate von Lehrperson HSCHL1 dargestellt. Um Partizipation zu gewährleisten, sollten Fachkräfte nach Auffassung von Lehrperson HSCHL1 die Fähigkeit des anwaltschaftlichen Denkens und Handelns erwerben. Hierfür sollten Fachkräfte nicht aus der Perspektive des Erwachsenen auf die Kinder schauen, sondern die Perspektive der Mädchen und Jungen einnehmen: *„Und zu allerletzt, aber vielleicht auch an erster Stelle, wäre eine Fähigkeit, die total schwierig zu erwerben ist, nämlich die Perspektive von Mädchen und Jungen einnehmen zu können. Also sich in das Erleben von Mädchen und Jungen HINEINversetzen zu versUCHen zumindest und, ja, anwaltschaftlich zu denken und zu handeln im Sinne der Kinder. Und das ist natürlich wahrscheinlich die allergrößte Herausforderung, weil wir es ja gewohnt sind, mit einer Erwachsenenbrille auf Kinder zu schauen und über Kinder zu sprechen, aber MIT ihnen in Kontakt zu treten und IHRE Wünsche, ihr Wünschen, ihre Bedürfnisse in den Blick zu nehmen, das wird häufig vielleicht übersprungen oder es ist auch eine zu große Herausforderung, aber ich glaube, dass/ Der ist für das gesamte FELD entscheidend, dass dieses, man könnte es auch kindrechtschaffliches Denken nennen, stärker verankert wird. Und dass dann auch geklärt wird so, wie sind die, ja, die generationalen Ordnungen zwischen Kindern und Erwachsenen, wie schlägt sich das in Gesellschaft nieder, wie kann man auch das ganze FELD der Kindheitspädagogik transformieren, auch im Sinne der Kinder, und da kommen natürlich so große Themen wie Partizipation, Teilhabe (.) ins Spiel und die/ Die große Frage ist, wie kann man damit ernst machen. So. Ja“ (HSCHL1_U3/18).* Lehrperson HSCHL1 beschreibt in dem Interviewzitat eine Beziehungsgestaltung, in der Kinder als gleichberechtigte Beziehungspartner anerkannt werden und nicht eine generationale Hierarchie im Vordergrund steht, wie dies historisch geprägt der Fall ist (vgl. Kapitel 1.1). Dieser Ansatz würde nach Auffassung von Lehrperson HSCHL1 den Elementarbereich revolutionieren. Der Begriff der Transformation illustriert einen Übergang und verdeutlicht, dass derzeit die Erwachsenen partizipative Aspekte zulassen oder einschränken. Im abschließenden Satz des Interviewausschnittes stellt Lehrperson HSCHL1 heraus, dass Partizipation im Elementarbereich noch nicht verbindlich umgesetzt wird. Als konkrete Beispiele partizipativer Aspekte wird die Möglichkeit eigener Aneignungsweisen bezüglich einer Autonomieentwicklung herausgestellt. Um dies zu gewährleisten, sollten Kinder, ihrer Entwicklung entsprechend, auch an der Raum- und Materialgestaltung partizipieren können, wie Lehrperson HSCHL1 ausführt: *„Und das/ W/ Wenn dieses [Aufbau von Urvertrauen] einigermaßen erfolgreich bewältigt ist, dann wird es abgelöst vom Thema Autonomie und das bedeutet natürlich unmittelbar, ich will SELBER machen. Und das hat unmittelbare Konsequenzen natürlich auch für die GeSTALTung von Bewegungsangeboten, also Kindern die Möglichkeit zu geben, Bewegungsanlässe selbst zu finden, (.) selber auch zu verändern, kreativ zu verändern, ich bin der Meinung, dass man da schon, wenn Kinder gelassen werden, auch eine ganze Menge wahrnehmen kann an kreativen*

Umwandlungen von Situationen. (...) Das wäre ein wichtiger Punkt“ (HSCHL1_U3/10). Im Zusammenhang einer Mitgestaltung bei Bewegungsmöglichkeiten zeigt Lehrperson HSCHL1 die Angewiesenheit der Kinder auf das Zulassen auf und unterstreicht dies durch eine aktive Komponente („*gebene*“) und passive Komponente („*gelassen werden*“). Auch im Rahmen partizipativer Aspekte bleiben Fachkräfte als Beziehungspartner und Begleitende der Kinder präsent, wodurch Aushandlungsprozesse zwischen einer eigenaktiven, individuellen und konstruktiven Leistung des Kindes und einer Lenkungsdimension aufseiten der Fachkräfte ersichtlich werden.

Bilanzierend ist festzuhalten, dass selten die Partizipation von Kindern im Elementarbereich explizit genannt wird und die Sicherstellung dessen noch nicht gewährleistet scheint (vgl. dazu auch Kapitel 10.1). Partizipative Aspekte werden in der Kernkategorie „Konstruktive Beziehungsdidaktik“ eher im Rahmen der generierten Verstehenskompetenz aufgenommen.

c) Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität

In den Analyseergebnissen wird die individuelle Begleitung der konstruktiven Bildungsprozesse des Kindes als eine hochkomplexe Aufgabe angesehen. Hierfür werden sowohl Kontingenz-Erfordernisse als auch eine Aufrechterhaltung von Komplexität als bedeutsam herausgestellt. Im Rahmen der Verstehenskompetenz wird eine Multispektualität generiert, welche an dem Beispiel von Lehrperson HSCHL5 zum Musikangebot illustriert wird. Die Kontingenz-Erfordernisse stehen in einem kulturellen Bezug, wie ANHALT (2012, S. 128) aufzeigt: „Alles Verhalten wird in der Moderne als kontingent gesetzt, weil es nicht als vorherbestimmt, festgelegt gedacht wird, sondern weil es als Auswahl aus Möglichkeiten angesehen wird“. In der folgenden Ergebnisdarstellung wird Kontingenz als etwas Offenes und Kontextspezifisches verstanden, worauf die Komplexität im professionellen Handeln basiert. Im Folgenden wird die generierte Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität mit Interviewzitatens transparent gemacht.

Folgende Erzählpersonen thematisieren die Komplexität professionellen Handelns. Wie einleitend dargestellt, steht das bewegungsbezogene Handeln der Fachkräfte noch auf keinem empirisch gesicherten Fundament. Dennoch haben Fachkräfte einen Arbeitsauftrag zu erfüllen, nämlich die Entwicklung des Kindes zu begleiten und den Erfahrungsschatz des Kindes zu erweitern. Nach Auffassung von Lehrperson HSCHL5 beinhaltet die Begleitung eine globale Basis oder Metaebene, die sich aus den Attributen „*hochkomplex*“ und „*natürlich*“ zusammensetzt, und folglich unbestreitbar ist: „*Gut. Ja. Das ist natürlich/ Also wenn man es jetzt so global nimmt, was ich auch erst mal gern nehmen würde, ist es natürlich hochkomplex*“ (HSCHL5_U3/40). Lehrperson HSCHL5 bringt einen reflexiven Einschub ein, das heißt sie nimmt sich Zeit, bevor sie die Frage beantwortet. Sie beschreibt die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind als eine komplexe Angelegenheit. In der Beantwortung zur Bindungs- und Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind bezieht sich Lehrperson HSCHL5 auf die Bindungs- und Interaktionsforschung. Dabei betont sie unterschiedliche Ansätze: „*Mhm, (...) ja. Also (...) das ist/ (...) Ja, da gibt es natürlich sehr unterschiedliche Ansätze, von denen her ich jetzt argumentieren KÖNNTE. (...) Wir haben natürlich im Augenblick so eine bestimmte Tendenz/ Oder/ Oder wa/ Was/ Was vielleicht wichtig ist, hm. Ich muss erst noch mal überlegen, wie ich ansetze. (...) Es sind sehr viele unterschiedliche Aspekte wichtig, die einerseits (...) darin bestehen/ Also sagen Sie noch mal die Frage. Also der Idealtyp in Bezug auf die Bewegung*“ (HSCHL5_U3/34). Wie an anderer Stelle in diesem Kapitel beschrieben, stellt sich Lehrperson

HSCHL5 gegen eine Definition idealer Interaktionen. Interaktionen sind dementsprechend nicht vollständig operationalisierbar. Das setzt sowohl eine Multiperspektivität und Verstehenskompetenz als auch die Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität aufseiten der Fachkräfte voraus. Lehrperson HSCHL1 definiert professionelles Handeln im Elementarbereich als eine „*sehr umfassende Herausforderung*“ und zieht eine Verbindung zum Ausbildungsniveau der Fachkräfte: „*Also (.) aus meiner Sicht ist es also eine sehr UMFassende Herausforderung und da gleich noch mal ein Randkommentar, das braucht natürlich Professionalisierung in dem Sinne, dass natürlich auch die Ausbildung von Fachkräften nicht nur fachschulisch erfolgen sollte, sondern auch hochschulisch. Das wäre so mein Plädoyer*“ (HSCHL1_U3/16).

Lehrperson HSCHL5 betont zur Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität die Möglichkeit des Kindes, ein eigenes Profil und eine Individualität herauszubilden sowie Akteur des eigenen Entwicklungsverlaufes zu sein. Der Selbstbildungsaspekt nimmt hier Bezug auf den eigenen Entwicklungsverlauf und in diesem Prozess wählt das Kind selbst aus, was es dafür braucht. Die befragte Lehrperson hebt somit die Bedeutungsdimension im individuellen Bewegungshandeln hervor. „*Und Entwicklungsthemen heißt für mich auch sozusagen, in dem Alter schon die MÖGlichkeit zu haben, EIGENE Profile auszubilden. Also das heißt, die Möglichkeit zu haben, ausspielen, Material aus Gelegenheiten AUSzuwählen und auch die Dinge verfolgen zu können, die ich für MEINE Entwicklung brauche oder die m/ Die für MICH/ Ja, irgendwie eine besondere BeDEUTUNG haben, im Vergleich zu anderen, die eben VÖLLIG anders mit diesen Autos gespielt haben, ne? Und das/ Diese/ Diese MÖGlichkeit, die Individualität ausformen zu DÜRFEN, also das finde ich auch schon ein ganz zentrales Thema der Entwicklung dieser Kinder*“ (HSCHL5_U3/23). Im Textausschnitt pointiert Lehrperson HSCHL5 den individuellen Entwicklungsverlauf des Kindes und wechselt hierfür stellvertretend in die Perspektive eines Kindes. Infolgedessen betont sie nochmals das eigene Auswählen von Bildungsmöglichkeiten und grenzt dies von einer normativen Angebotsstruktur ab. Auch ZIMMER (2011a, S. 1119) hebt hervor, dem Kind ausreichend Handlungsspielraum, Planungsfreiheit und Entscheidungen zu ermöglichen, damit das Kind eigenaktiv die Bewegungserfahrungen und kognitiven Fähigkeiten weiterentwickeln kann. Im obigen Interviewausschnitt wird ebenfalls eine Entscheidungsinstanz (Fachkräfte) oberhalb der Kinder angesprochen, die die Möglichkeiten und die Erlaubnis zur individuellen Entwicklung der Kinder betreffen. Aus Sicht von Lehrperson HSCHL5 sind Angebote in der Kindertageseinrichtung gleichzeitig auch immer eine Einschränkung der kindlichen Selbstbildung, wie in Kapitel 10.3.1 näher erläutert ist. Als ein Beispiel für die individuellen Bildungsprozesse der Kinder führt sie das Beispiel eines Jungen an, der mit Autos spielt: „*Einen Jungen hatte ich, da hatte ich überhaupt erst mal gelernt, wie/ Wie komplex Autospielen ist. Also das heißt, der hat so Matchbox-Autos geliebt, und das lieben ja viele Jungs, sagen wir mal, im Alter von ein bis drei Jahren, aber dabei hab ich gelernt, wie UNGlaublich unterschiedlich man Matchbox-Autos spielen kann. Also er hat sozusagen (.) NICHT/ Er wollte/ IHN hat NICHT interessiert, diese Autos möglichst WEIT fahren zu lassen oder eine schiefe Ebene zu haben und die Freude zu haben, wie schnell die daran runterfahren. Ne? Oder eine/ An einer Garage, die es dort auch gab, zu spielen, sodass diese Autos die Garage runter/ Diese Kurve runterfahren und dann noch weiter/ Alleine weiterfahren konnten. Diese ganzen/ Und daran möchte ich zeigen, dass die Entwicklung sozusagen, also (.) eines bestimmten Themas (.) einer/ Und der Persönlichkeit für mich auch zusammenhängt. Also das heißt, die Spielentwicklung, wie ich sie jetzt da beobachtet hat/ Hab, sagt mir etwas über diese Persönlichkeit auch aus. We/ Also dieser Junge hat eben diese ganzen Spiele NICHT gemacht, sondern er hat es geliebt,*

AUSzuprobieren, WIE sich es anfühlt, auf den unterschiedlichen Untergründen das Auto MIT der Hand am Auto fahren zu lassen. Also das heißt, dass zum Beispiel ein Teppich einen viel größeren Widerstand bietet. Das hat der immer wieder ausprobiert, so hin und her, dann ist er weitergekrabbelt, da konnte er noch gar nicht gehen, und hat das Gleiche am Parkettboden ausprobiert und so weiter. Also das fand er TOTAL faszinierend. Aber er hat das Auto NIE losgelassen, weil das Auto für ihn zu seiner Person gehört hat, so hab ich es jetzt interpretiert, ne? Und so UNGlaublich unterschiedlich, und dann hat er das Auto immer umgedreht und hat die RÄDER sozusagen mit dem FINGER angestoßen und war TOTAL fasziniert und hat dann gejauchzt und sich gefreut, wie SCHNELL diese RÄDER sich drehen, aber er wollte dieses Drehen der Räder SEHEN und hat das NIE irgendwo runterfahren lassen, weil, dann wäre ja das Auto weg gewesen von ihm, ne?“ (HSCHL5_U3/22). Lehrperson HSCHL5 beschreibt das Spielverhalten des Jungen und stellt einen Vergleich zu möglichen Handlungen, die er nicht umgesetzt hat. Durch den Vergleich eröffnet sie den Blick für die Bandbreite an Bildungsprozessen von Kindern und bezieht sich dabei immer auf den Jungen, der kein normatives Spielverhalten mit den Autos aufzeigt. Aufgrund der Interpretationen des Handelns des Jungen und der Darstellung als Lernende verdeutlicht sie den Bedarf einer Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität aufseiten der Fachkräfte. Denn Interpretationen sind immer nur Vermutungen und eine Einflussnahme der Fachkraft stehen immer in Bezug zu den Grenzen des Verstehens. Dies unterstützt EBERT (2008, S. 188), wie folgendes Zitat illustriert:

„Zur Professionalität pädagogischen Handelns gehört auch, die Grenzen des »Verstehen« zu reflektieren und zu bedenken, das Erziehen mit Kopf, Herz und Hand immer ein offenes, von Ungewissheit getragenes Handeln ist. Deshalb ist pädagogische Professionalität nicht nur eine Frage von Wissen und Können, sondern auch eine Frage der Persönlichkeitsbildung“.

Die Selbsttätigkeit des Jungen beschreibt Lehrperson HSCHL5 als kontingenten Kausalzusammenhang für seine konstruktiven Bildungsprozesse – mikrosprachlich ersichtlich anhand des Wortfeldes: *„er hat es geliebt“, „TOTAL faszinierend“, „TOTAL fasziniert“*. Die Bedeutung der konstruktiven Bildungsprozesse betont Lehrperson HSCHL5 durch die Lautierung ihrer Sprache (im Zitat durch Großbuchstaben markiert). Lehrperson HSCHL5 betont, dass sich Fachkräfte frei von ihren Erwartungen machen sollen, um die Selbsttätigkeit und konstruktiven Bildungsaktivitäten des Kindes nicht einzuschränken: *„Und das finde ich eigentlich auch wichtig, solche Gelegenheiten zu geben, die eben gänzlich unplanbar sind, auch für die FACHkräfte, weil gerade die Fachkräfte natürlich auch in der Gefahr stehen, sie haben dieses wunderbare Bewegungsmaterial angeschafft, ne, was man vielleicht von oben runterhängen kann oder dieses Seil und so weiter, dieses Trapez oder diese Wand und so weiter, und sie HABEN natürlich bestimmte Imaginationen auch, was man damit TUN kann und das schränkt sie vielleicht auch in ihrer Begleitung der Bewegungs-, sagen wir mal, -situationen ein, weil sie sich vielleicht schon VORstellen, was da passieren könnte. Aber wenn/ Wenn man sozusagen sich in einen GÄNZLICH unvorbereiteten Raum bewegt, dann ist man vielleicht auch, wenn man offen ist, noch mal eher bereit, auch sich auf Überraschungen einzulassen“* (HSCHL5_U3/11). Als eine Möglichkeit, Kinder nicht zu beeinflussen, empfiehlt Lehrperson HSCHL5 unvorbereitete Räume aufzusuchen und sich gemeinsam auf Erkundungsaktivitäten einzulassen, d.h. sich aktiv beteiligen. Hierfür eröffnet sie eine sogenannte Initiierung des Nicht-Planbaren (beispielsweise Wald),

anstelle strukturierter Angebote (Spielplatz = strukturiert/ normiert). Hierbei stehen das Einlassen auf die konstruktiven Bildungsprozesse der Kinder und die Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität im Vordergrund und nicht die Agentivierung von außen. Diesen Gedanken unterstützt Lehrperson HSCHL5 mit der Beschreibung „*offen sein*“. Dies scheint jedoch auch in „*GÄNZLICH unvorbereitetem Raum*“ nicht per se sichergestellt, ersichtlich durch die Vagheitsmarkierung („*vielleicht*“) und die Einschränkung („*noch mal eher*“). Lehrperson HSCHL5 betont die Initiierung des Nicht-Planbaren einerseits im Rahmen von Persönlichkeitsmarkierungen und andererseits durch die Herausstellung des Bedarfs in familiären und institutionellen Betreuungssituationen: „*aber ich denk auch/ Ich find es auch wichtig, dass man sozusagen UN/ Gänzlich UNplanbare Situationen aufsucht. Also das gilt jetzt für Familien, aber auch für Krippen oder eben Kinder, die in Nestgruppen sind und so weiter*“ (HSCHL5_U3/10).

Lehrperson HSCHL5 äußert massiv Kritik an der gegenwärtigen Interaktionsforschung zur frühen Kindheit und der aktuellen Tendenz, eine professionelle Interaktion zwischen Fachkraft und Kind zu operationalisieren. Die Antwort leitet sie mit einer Selbstpositionierung ein und solidarisiert sich anschließend mit den Wissenschaftler_innen der Frühpädagogik durch die Verwendung des Personalpronomens „*wir*“: „*Und da (.) gibt es aus meiner Sicht im Augenblick sehr unterschiedliche Tendenzen, wir haben im Augenblick eher die Tendenz (.) zu sagen, wir wollen erst mal verstehen, was Interaktion ist und wir müssen das operationalisieren. Ne? Weil das ja uns die SICHERheit gibt, die verMEINTliche Sicherheit gibt, dass wir DANN eine GUTE Interaktion, eine professionelle Interaktion von einer weniger guten unterscheiden können. Also das heißt, dass wir dann bestimmte Merkmale identifizieren und sagen, okay, wenn das und das und das eintrifft, dann ist es eben eine sehr gelungene Interpre/ Interaktion, und das ist natürlich auf der einen Seite MÖGLicherweise hilfreich, weil es uns HILFT, die GANZE Komplexität einer Interaktion mit der emotionalen Ebene, mit der sozialen Ebene, mit der Anregungsebene, was beziehe ich denn mit ein, gebe ich au/ Beziehe ich sozusagen Zukunft und Vergangenheit ein*“ (HSCHL5_U3/45). Der Bedarf einer Operationalisierung basiert auf der Komplexität von professioneller Interaktion. Die Interaktion beinhaltet nach Aussage von Lehrperson HSCHL5 drei Ebenen („*die emotionale Ebene*“, „*die soziale Ebene*“, „*die Anregungsebene*“). Hinzu kommt eine zeitliche Komponente einer Interaktion, die dazu die Zukunft und die Vergangenheit einbezieht. Dadurch betont sie die Komplexität einer Interaktion. Lehrperson HSCHL5 warnt vor der Normierung einer professionellen Interaktion, weil es ihrer Meinung nach für die professionelle Begleitung von Kindern verschiedener Interaktionsformen bedarf. „*Und von daher würde ich sagen, ich halte es für eine GROSSE Gefahr, gelingende Interaktion zu normIERen, weil WIR sozusagen die GANZE Palette der Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Auge behalten müssen, und da gibt es eben ganz verschiedene Interaktionsformen, die notwendig sind. Oder auch Interaktionsformen/ Also es/ Es sind immer nur diese Eins-zu-Eins-Situationen, wo so eine winzige Sache erkundet wird. Aber was ich, wenn ich in eine Prügelei hineingerate oder so*“ (HSCHL5_U3/54). Die unterschiedlichen Interaktionsformen führt Lehrperson HSCHL5 nicht näher aus. In jedem Fall erweitert sie „*Eins-zu-Eins-Situationen*“ um Situationen im Gruppen geschehen. Lehrperson HSCHL5 kritisiert die Konstruktion eines Idealbildes einer professionellen Interaktion der Fachkraft, das theoretisch überformt ist und keine kommunikative Genese hat: „*[...] ich glaube, dass es wichtig ist, ne/ Ich glaube, dass jetzt/ Was jetzt im Augenblick passiert, eine starke Gefahr darin besteht, über diese Instrumente, die entwickelt werden, über die Operationalisierungen, die gemacht werden, über die Bindungstheorie, Bindungstypen, Remsperger mit ihrer sensitiven Responsivität zum Beispiel, ne? Dass wir ein Idealbild aufbauen. Juchhu.*

DAS ist die ideale Interaktion“ (HSCHL5_U3/50). Auch AHNERT und GAPPA (2008, S. 78) treten von einem Idealbild einer „perfekten Betreuung“ zurück: „Im Alltag kann man nicht fortdauernd angemessen reagieren, nicht jedes Signal des Kindes richtig verstehen. Entscheidend aber ist ein Bemühen, das Kind mit seinen Bedürfnissen wertzuschätzen und zu akzeptieren sowie dieses Bemühen zuverlässig zu zeigen“. Hierbei wird deutlich, dass die Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität eng mit der zuvor erläuterten Verstehenskompetenz verbunden ist. Im Mittelpunkt stehen die konstruktiven Bildungsprozesse des Kindes. Fachkräfte übernehmen die Verantwortung, diese stetig und bestmöglich zu begleiten. In diesem Zusammenhang werden die Grenzen einer idealen Begleitung angesprochen, eine prozessorientierte Reflexion pädagogischer Handlungen rückt ins Zentrum.

Die Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität wird nach Auffassung von Fachkraft FF12 umgesetzt, indem Fachkräfte *„Impulse setzen und versuchen, die dann durchzuführen“*. Sie beschreibt Unterschiede im bewegungsbezogenen Handeln von Fachkräften in Bezug auf die Altersgruppen im Elementarbereich und einer Bildung von außen bei Kleinstkindern: *„Also wir haben eine Berufsanerkennungspraktikantin, die jetzt in der U3-Gruppe eben eingesetzt ist, und die (.) war am Anfang todunglücklich, dass sie plötzlich in der U3-Gruppe war. Und die hatte vorher schon ein Praktikum bei uns gemacht in der Kindergartengruppe und hatte plötzlich das Gefühl, das schaff ich alles nicht, weil, das hab ich nicht gelernt. So. Und (.) das war bewusst eine Entscheidung unserer Leitung, weil sie einfach sagte, der Bereich, der eben Zukunft hat, ist die U3-Betreuung, und wer die Ausbildung macht, muss einfach auch da Erfahrungen machen und muss einfach wissen, was er da tun kann, und (.), ja. Letztendlich war/ War es für sie eine ganz tolle Erfahrung, und sie sagt heute, gut, dass ich da war. So. Und das/ Das so miterleben konnte. Und hat einfach gemerkt, dass der ANSATZ ein völlig anderer ist. Also dieses Angeleitete, Projektarbeit, die man eben bei Drei- bis Sechsjährigen eher durchführt, ist ja in der Form nicht machbar. Sondern ich muss eigentlich (.) Impulse setzen und versuchen, die dann durchzuführen, und da kann halt eben auch mal alles völlig anders laufen als ich mir das so gedacht hab, weil die jüngeren Kinder natürlich anders reagieren wie wir uns das mit unserem rationalen Kopf letztendlich erklären, ne?“ (FF12_U3/200). In dem Zitat wird hier ein erfahrungsbezogenes Professionsverständnis herausgestellt. Fachkraft FF12 thematisiert eine Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität, indem Fachkräfte nicht an ihren Vorstellungen festhalten, sondern ihr eigenes Handeln dem Kind entsprechend anpassen. Dies unterstützt sie durch die Öffnung möglicher Bildungswege (*„laufen“*). Die Begleitung der Kinder in ihren konstruktiven Bildungsprozessen besteht nach Auffassung von Fachkraft FF12 kognitionstheoretisch und die Antwort ist ein Recency-Effekt. Das heißt, dass Fachkräfte stets an den zuletzt produzierten Aneignungsaktivitäten der Kinder anknüpfen sollten. Im folgenden Zitat untermauert Fachkraft FF12 nochmal den kognitionstheoretischen Zugang in der Begleitung von Kleinstkindern: *„Und ich glaub auch, dass man immer wieder an seine eigenen Grenzen stößt und genau weiß, Mensch, hier war es eigentlich anders gedacht. „So, und da hättest du mal besser aber das weiß man oft erst hinterher. Und nicht in dem Moment schon/ Schon zuvor, ne?“ (FF12_U3/170). Fachkraft FF12 thematisiert eine Prüfung des Gelingens oder Scheiterns einer pädagogischen Interaktion, die immer erst im Anschluss erfolgen kann und stellt somit einen Reflexionsbedarf, untermauert durch die indirekte Rede, heraus, der im Folgenden erläutert wird.**

d) *Reflexionskompetenz*

Da Fachkräfte auf der Interaktionsebene insistieren, um einerseits die konstruktiven Bildungsprozesse des Kindes zu begleiten und andererseits den Bildungs- Betreuungs- und Erziehungsauftrag in Kindertageseinrichtungen zu erfüllen, nehmen sie einen bedeutsamen Einfluss auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder in einer entwicklungsrelevanten Zeitspanne. In der bisherigen Ergebnisdarstellung der Kernkategorie ‚Konstruktive Beziehungsdidaktik‘ wird der Bedarf einer Reflexionskompetenz deutlich herausgestellt. Darüber hinaus fordern einige der befragten Lehrpersonen eine Reflexionskompetenz explizit ein.

Der im vorliegenden Kapitel beschriebene relationale und handlungstheoretische Aspekt einer Beziehungsdidaktik stellt folgende Bedarfe zur Reflexionskompetenz heraus:

- Reflexion des auf die Bewegung der Kinder ausgerichtete Handelns der Fachkräfte,
- Eine biografische Reflexion und Anteile von Selbsterfahrung und
- Reflexion im Team.

In diesem Kapitel werden diese drei zentralen Bedarfe anhand des Interviewmaterials beleuchtet und näher beschrieben mit dem Ziel, eine ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘ für die bewegungsspezifische, professionelle Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren zu realisieren.

Reflexion des auf die Bewegung der Kinder ausgerichtete Handeln der Fachkräfte

Das auf die Bewegung der Kinder ausgerichtete Handeln der Fachkräfte orientiert sich an den konstruktiven Bildungsprozessen des Kindes und muss demzufolge immer wieder durch Reflexion überprüft werden. Hinzu kommt der in Kapitel 1.2 dargestellte Auftrag von Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und dass dieser in Beziehungsprozessen stattfindet. Infolgedessen sollte den fröhpädagogischen Fachkräften deren grundsätzliche Einflussnahme auf die Entwicklung des Kindes bewusst werden. Sie benötigen eine Reflexionskompetenz, um den Herausforderungen im beruflichen Kontext begegnen zu können und viable, prozessbezogene Handlungsstrategien zu entwickeln. LINDEMANN (2006, S. 254) verknüpft die Reflexion mit dem Handeln folgendermaßen:

„Pädagogik als Reflexions-, Gestaltungs- und Handlungsleitung bedeutet aus dieser Perspektive das Herstellen vielfältiger Bezüge zwischen individuellen Herangehensweisen, Lebenswelten, Gestaltungsformen und Handlungsfeldern und somit eine Vernetzungsleistung, die sowohl pädagogische Theorie als auch pädagogische Praxis auf den jeweiligen Ebenen erbringen müssen“.

Dabei thematisiert er zum Konstruktivismus in der Pädagogik die verschiedenen Bezüge, die sowohl für die Theorie als auch Praxis relevant sind.

Fröhpädagogische Fachkräfte können demzufolge nicht auf normierte Inhalte ausgebildet werden können, sondern sollten die generierte Verstehenskompetenz erwerben, und sowohl die Partizipation der Kinder als auch die Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität im Rahmen einer Beziehungsdidaktik gewährleisten. Hierbei unterscheiden sich die Interaktionen zwischen Kindern unter drei Jahren von der bisher überwiegend betreuten Altersspanne und Fachkräfte benötigen in diesem Zusammenhang neue pädagogische Handlungsstrategien. Dies knüpft auch an das pädagogisch relevante Thema Inklusion, im Sinne eines Umgangs

mit Vielfalt, an. Für die konstruktiven Bildungsprozesse des Kindes wird die Beziehungsebene zwischen Fachkraft und Kind als wichtige Konstante ermittelt, mit der Prämisse, die Beziehungen des Kindes zur Welt und somit die eigenen Bildungsprozesse bestmöglich zu arrangieren und zu begleiten. In diesem Zusammenhang wird der Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘ und die Bedeutung des Körpers als bedeutsam herausgestellt. Das Handeln der Fachkräfte im Kontext der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung schließt auf Grundlage der Analyseergebnisse der Kernkategorie ‚Konstruktive Beziehungsdidaktik‘ einen leiblichen Zugang der Reflexion ein. Dies unterstützt ROTH (2003, S. 205) in seinen Betrachtungen über körper- und handlungsbezogene Bewusstseinszustände: „das Bewusstsein des eigenen Körpers, das Bewusstsein von dessen Identität bzw. Integrität und das Gefühl der Autorenschaft der eigenen Handlungen“. Der leibliche Zugang auf der Reflexionsebene wird im Folgenden mit einem Interviewausschnitt von Lehrperson HSCHL1 illustriert. Sie leitet vom „*In-sich-selbst-Sein*“ als professionelle Fachkraft Zusammenhänge für die Arbeit im beruflichen Kontext ab: „(.) Also wenn ich (.) in mir selbst bin als professionelle Fachkraft, dann hab ich natürlich die Chance, auch mich selber zu reflektieren, in einen ständigen Kontakt zu kommen mit Kindern, wenn ich dieses In-mir-selbst-Sein nur teilweise realisieren kann oder auch gar nicht, wenn da keine Stimmigkeit entsteht, leibliches Spüren aus welchen Gründen auch immer nicht so kultiviert ist, dann sind die ganzen anderen Prozesse aus meiner Sicht schwierig. Und dann besteht die Gefahr, dass es so eine (.) Kognitionslastigkeit bekommt, dieses ganze Arbeitsfeld. Aber es ist viel fundamentaler natürlich, bewegungsorientiert und leiblich, also/ Und gerade im U3-Bereich ist es ja so, dass wir ständig in ganz unmittelbaren Kontakt stehen zu den Kindern und die spüren ja ganz genau, können sie natürlich nicht oder nur eingeschränkt versprachlichen, in welcher Verfassung wir sind, was wir selber für eine Bewegungslust haben oder auch Unlust, worauf wir anspringen, in was für einer emotionalen Verfassung wir sind, also das findet ALLES auf so einer ganz grundlegenden zwischenleiblichen Ebene statt, ob wir's wollen oder nicht, aber WAHRgenommen wird es nicht durchgängig. Und insofern würde ich sagen jetzt, also lange Rede, kurzer Sinn, das ist/ Hat eine fundamentale Bedeutung“ (HSCHL1_U3/21). Nach Auffassung von Lehrperson HSCHL1 erreichen Kinder von null bis drei Jahren das „*In-sich-selbst-Sein*“ scheinbar mühelos und müssen es nicht erst realisieren. Kinder spüren mit ihrem Körper und nehmen alle Signale der Umwelt, hier im Fokus die Fachkraft, körperlich wahr. Dem zugrunde liegt das Verständnis, dass der Körper Ausgangspunkt für die Entwicklung des Kindes ist und wird im Folgenden von WEYER (2013, S. 103, Herv. i. Orig.) unterstützt:

„Kinder lernen über Eigenaktivität. Mittel, um mit der Außenwelt in Kontakt zu kommen und zu experimentieren, sind dabei ihre Sinne; Kinder lernen mit ihrem Körper. Während wir Erwachsene oftmals unseren Geist scheinbar getrennt von unserem Körper wahrnehmen, *sind* kleine Kinder ihr Körper. Körper und Geist, Fühlen und Denken gehören untrennbar zusammen. Dieses Prinzip der Ganzheitlichkeit zeigt sich in ihren Lernprozessen“.

BUYTENDIJK (1972, S. 25) misst dem Kleinstkind im Kontext der Welterschließung und Identitätsentwicklung ebenfalls eine reflexive Kompetenz bei: „Ein Kind ist sich daher auch früher dessen bewußt, daß jemand etwas tut, als es im Reflektieren des eigenen In-der-Welt-Seins, sein eigenes Tun, sein eigenes Subjekt-Sein entdeckt“.

Das „*In-sich-selbst-Sein*“ wird von Lehrkraft HSCHL1 hierbei mit dem leiblichen Spüren gleichgesetzt und bezieht den Kontakt zwischen Fachkraft und Kind auf eine zwischenleibliche, emotionale und fundamentale Basis. In diesem Zusammenhang kann an SCHMITZ (1989, S. 245) angeknüpft werden, der das Spüren in seinen leibphänomenologischen Überlegungen hervorhebt und schlussfolgert: „Alles affektiv Betroffensein ist leiblich“. Auch GUGUTZER (2002) betrachtet die Bedeutung des Spürens nach SCHMITZ im Zuge seiner leib- und körpertheoretischen Auseinandersetzung zur personalen Identität (vgl. EBD., S. 88–107). GUGUTZER (2002, S. 103) schlussfolgert zum Thema Identität im Schnittfeld von Spüren, Selbstdistanzierung und spürbarer Selbstgewissheit „[...] dass personale Identität aus dem Zusammenspiel von Selbstempfinden und Selbstdistanzierung resultiert“ und ergänzt diese Aussage um Folgendes: „Erst wenn dieses Zusammenspiel zu einer spürbaren Selbstgewissheit führt, was per se ja nicht garantiert ist, kann ernsthaft davon gesprochen [werden], dass ein Individuum für und mit sich selbst identisch ist“. Da in pädagogischen Interaktionen im Elementarbereich die Individualität der Fachkraft und der Kinder aufeinandertreffen werden das leibliche Spüren und die Reflexionskompetenz der Fachkraft als Voraussetzung beschrieben. Im obigen Interviewausschnitt von Lehrperson HSCHL1 liegt eine Warnung vor der Gefahr der Kognitionslastigkeit vor, mit dem Hinweis an alle in der Frühpädagogik Tätigen, die Bedeutung der Leiblichkeit dringend anzuerkennen. In der Schlussfolgerung sollten die leiblichen Erfahrungen auf der Reflexionsebene integriert sein. Die Reflexion wird somit als Kernelement eines kasuistischen Professionalisierungsansatzes im Rahmen des auf die Bewegung der Kinder ausgerichteten Handelns aufgefasst.

Nach Auffassung von Lehrperson HSCHL1 muss eine Fachkraft „*In-sich-selbst-Sein*“, um einen Zugang zu den Kindern und zur eigenen Reflexionsebene zu bekommen. Das entspricht der leibphänomenologischen Sichtweise der Reflexionsfähigkeit, in der das leibliche „*In-sich-selbst-Sein*“ die Voraussetzung zur Reflexion ist. Um es mit den Worten GRUPES (1984), S. 23 zu beschreiben: die „reflektierende Zuwendung, in der uns unser Leib mit einem gewissen Eigenanspruch und in einer gewissen Distanz begegnet“. Auch GUGUTZER (2002) thematisiert die Reflexivität in seinem entwickelten Entwurf eines Leib-Körper fundierten Identitätsmodells, welches einen anthropologischen und leibphänomenologischen Ausgangspunkt hat. Er sieht die Reflexivität in einem dialektischen Verhältnis mit dem Leib: „Der Leib mit seinen Wahrnehmungsorganen ist das ontologische Fundament aller reflexiven Akte. Nicht das Denken ist dem Leib vorgängig und sorgt für Erfahrung, sondern umgekehrt fußt das Denken auf dem leiblichen Zur-Welt-sein“ (EBD., S. 128). Demnach muss der Mensch das Ich und die Welt erst getrennt auffassen können, um auf die reflexive Ebene zu gelangen. Dabei ist es entscheidend das eigene Ich auch wahrnehmen zu können. Das ist ein Indiz für ein mögliches Verlieren des Zugangs zum „*In-sich-selbst-Sein*“, welches Lehrperson HSCHL1 mit dem leiblichen Spüren gleichsetzt. Erzählperson HSCHL1 expliziert hierzu einen gesellschaftlichen Bezug im Rahmen der Professionalisierung für die Tätigkeit innerhalb der frühen Kindheit. Das Verb „*kultivieren*“ nimmt Bezug auf die Leistungen im frühpädagogischen Feld und spricht zugleich den historischen und kulturellen Aspekt an. Lehrperson FSCHL4 thematisiert den gleichen Bedarf: „*Ja. Also das ist/ Wie gesagt, das ist für mich so eine zentrale/ Deswegen ist für mich halt wichtig. jetzt auch für diese Fachkraft, dass sie/ Dass sie mit/ Mit ihrem Körper und ihren Spielfähigkeiten selbst im Reinen ist, dass sie sich drauf einlassen kann, weil eben diese/*

Diese Medien für mich entscheidende Faktoren sind, um mit Kindern in Kontakt zu kommen, die letztlich also dann auch zu fördern und ihre Entwicklung weiter zu begleiten“ (FSCHL4_U3/14).

Vor dem Ziel das biografisch erworbene Erfahrungswissen, welches als habitualisierte Haltungen gespeichert ist und in die bewegungsbezogene Beziehungsgestaltung eingeht, zu reflektieren. Wie bereits dargestellt, bringt eine Verstehenskompetenz einen zwischenleiblichen Zugang mit und Fachkräfte sollen die konstruktiven Bildungsprozesse der Kinder verstehen und auf deren zwischenleibliche Interaktionsangebote eingehen können. Mit dem Ziel, dass die Fachkraft das dynamische Wechselspiel zwischen Ich-Zentrierung und Weltzentrierung bewusst wahrnehmen kann und demzufolge die eigenen Signale reflektieren und die Signale der Kinder verstehen kann. „[L]eiborientierte praktische Erfahrung“ fordern auch PIEPER und CLÉNIN (2010, S. 263) „[u]m diesen Unterschied²⁴⁵ zu empfinden, zu erkennen und in Wissenschaft (und Alltag!) methodisch zu nutzen“.

Eine biografische Reflexion und Anteile von Selbsterfahrung

In der Kernkategorie ‚Konstruktive Beziehungsdidaktik‘ gewinnt die Verflechtung der relationalen Subjektivität zwischen den Interaktionspartnern Fachkraft und Kind an Bedeutung und infolgedessen die inkorporierte Erfahrungsgeschichte des Körpers der Fachkraft. Aufgrund dessen, dass Fachkräfte ihr biografisch erworbenes Erfahrungswissen als habitualisierte Haltungen gespeichert haben und dieses in die Beziehungsgestaltung mit einfließt, wird eine biografische Reflexionskompetenz als bedeutsam herausgestellt. Fachkräfte sollten in Bezug zur Arbeit mit Kindern unter drei Jahren ihre biografisch erworbenen Erfahrungen sowohl in der Bildungs- und Beziehungsentwicklung als auch in der Bewegungsentwicklung und Körperlichkeit beleuchten und reflektieren können. Auch LORBER und HANF (2013) fordern eine biografische Kompetenz für eine professionell gestaltete Beziehung und die Betrachtung eigener Beziehungserfahrungen in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Dies begründen sie folgendermaßen: „Fehlt diese Kompetenz [biografische Selbstreflexion], wird ihre pädagogische Praxis unbewusst und unkontrolliert von den eigenen Beziehungs- und Erziehungserfahrungen beeinflusst“ (LORBER & HANF, 2013, S. 122). Biografische Ansätze sollten demzufolge sowohl in der Ausbildung als auch in der Praxis fest verankert sein. Dies setzt unter anderem Lehrperson HSCHL1 für die Begleitung von Kleinstkindern im professionellen Kontext voraus. Sie verbindet eine biografische Selbstreflexion mit dem Aufgabenprofil frühpädagogischer Fachkräfte und definiert diese als Selbstkompetenz: „*Die erste Ebene würde ich bezeichnen als Selbstkompetenz, (.) das wäre für mich jemand, der bewusst reflektiert hat, erstens seine Berufswahl, dann auch die Verortung in einem ganz bestimmten Berufsfeld, also zum Beispiel jetzt U3, der also seine Motive geklärt hat, der seine eigene (.) Entwicklung (.) reflektiert hat, und dazu gehört natürlich jetzt nicht nur die Bindungsentwicklung, Beziehungsentwicklung, sondern auch die eigene Bewegungsentwicklung, der geklärt hat, was hab ich denn für ein Verhältnis zu meiner eigenen Körperlichkeit. Und Leiblichkeit, (.) der eine Spürfähigkeit entwickelt hat für die Bedürf-*

²⁴⁵ PIEPER und CLÉNIN (2010, S. 263) thematisieren einen „signifikanten und spürbaren Unterschied, von wo nach wo (und wozu) die Akteure einander wahrnehmen. Die Wahrnehmung bei einer Unterhaltung auf sich selbst zu richten ist ein prinzipiell anderer Vorgang, als sich dabei (gleichzeitig) auf den Gesprächspartner zu beziehen, sich in ihn hineinzusetzen.“

nisse und Themen von Kindern, (.) der diese in Resonanz dann auch in Beziehung bringen kann, (.) der es also schafft, Dialoge mit Kindern zu geSTALten im Sinne von Feinfühligkeit und der es aber gleichzeitig auch schafft, den Blick für den Einzelnen zu haben und den Blick für die Gruppe, (.) jemand, der bereit ist, sich selber in Frage zu stellen, der sich weiterentwickeln will, (.) der fähig und bereit ist für den AUStausch mit Kollegen, (.) der diese eigene biographische Entwicklung und Professionalität einspeist in Konzeptentwicklung, Leitbildentwicklung in einer Einrichtung, also der sozusagen diesen/ Diese Notwendigkeit der Professionalisierung sieht (.) auf dieser Ebene, ja, Selbstkompetenz“ (HSCHL1_U3/14). Lehrperson HSCHL1 thematisiert eine „bewusste“ Reflexion und listet hierzu folgende Punkte auf: die Motive der Berufswahl, die eigene Bindungs- und Beziehungsentwicklung, sowie die Bewegungsentwicklung. Nach ihrer Auffassung korrelieren diese Punkte sowohl mit dem bewegungsbezogenen Handeln der Fachkräfte im beruflichen Kontext als auch mit der Konzept- und Leitbildentwicklung der Einrichtung. Lehrperson HSCHL1 setzt demzufolge eine biografische Reflexion in Verbindung mit einer Professionalität. Die Verantwortung liegt hierbei bei der einzelnen Fachkraft („Diese Notwendigkeit der Professionalisierung sieht“). Dies ist besonders für die Begleitung von Kindern unter drei Jahren relevant. Denn diese ist nicht rein kognitiv ausgerichtet, sondern schließt eine zwischenleibliche Interaktion und reziproke Einflussnahme zwischen Fachkraft und Kind ein, wie folgendes Zitat illustriert: „[...] auf der Ebene der Konsequenzen ist es natürlich auch absolut entscheidend, sich selber, also jetzt als Elternteil, aber vor allem auch als Professioneller genau wahrzunehmen und zu reflektieren, also was für ein Beziehungsangebot mache ich denn auf so einer körperlichen, leiblichen Ebene, auf einer Bewegungsebene. und wieviel hat das sozusagen mit mir selber auch zu tun, was da im Dialog stattfindet“ (HSCHL1_U3/1). Lehrperson HSCHL1 erweitert diesen Ansatz auf die Ebene zwischen Lehrenden und Studierenden im Folgenden: „Und interessant ist vielleicht noch ein Punkt anzufügen, natürlich dann schließt sich der Kreis, inwiefern kann man dann auch auf die Ebene der Leiblichkeit der LEHRENDEN gehen. Und was brauchen wir sozusagen für eine Selbstreflexionsfähigkeit, was brauchen wir für supervisorische Begleitung und so weiter und so fort, wenn man das jetzt ernst nimmt, (.) weil/ Weil, das, was wir an Beziehungsangeboten hier formulieren mit den Studierenden, ja möglicherweise auch ein implizit gespürtes Modell ist, für die Art und Weise, wie Bildungsprozesse/ Auf einer anderen Ebene natürlich, ja, aber gestaltet werden können. Im Sinne von, leb ich eine Haltung, verkörper ich das, (.) welche Werte transportiere ich in der Art und Weise, wie ich Bildungsprozesse an der Hochschule gestalte und so weiter. Also, (.) genau“ (HSCHL1_U3/36). Bildungsprozesse schließen nach Auffassung von Lehrperson HSCHL1 immer eine Beziehungsebene und in der Konsequenz eine Leiblichkeit ein, die demzufolge auch Lehrpersonen reflektieren sollten.²⁴⁶

Wie in den Analyseergebnissen zur Relevanz einer Reflexionskompetenz ersichtlich wurde, weist diese einen körperlichen und erfahrungsbezogenen Bezug auf. Im Rahmen reflexiver Ansätze sollten demzufolge Anteile von Selbsterfahrung als fester Bestandteil von Seminaren in der Aus- und Weiterbildung aufgenommen werden. Anteile von Selbsterfahrungen haben

²⁴⁶ Für eine detaillierte Darstellung des Leibes in der ‚Begegnung‘ unter anthropologischen Gesichtspunkten sei an GRUPE (1984, S. 49–53) verwiesen.

das Ziel nicht nur eine kognitive Reflexionskompetenz zu erwerben, sondern auch den körperlichen Zugang zu schulen. Dies ist für Kinder in den ersten drei Lebensjahren besonders relevant, da Kleinstkinder ihre Selbst- und Welterfahrungen über ihren Körper machen und Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern in den ersten drei Lebensjahren stets eine Zwischenleiblichkeit einschließen. Auch Lehrperson HSCHL1 thematisiert eine zwischenleibliche Interaktion zwischen Fachkraft und Kind und setzt den Akzent der Verantwortung auf die Fachkraft für die zwischenleibliche Interaktion zwischen Kind und Fachkraft. Im folgenden Interviewzitat beschreibt Lehrperson HSCHL1 den Bedarf einer Verbindung von Anteilen der Wissensvermittlung und Anteilen der Selbstreflexion im Rahmen der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine theoretische Auseinandersetzung mit der historisch geprägten Definition von Kindheit birgt folglich auch biografische Anteile der Reflexion: *„Also einerseits zu spüren, ich spür sehr deutlich, dass diese Selbstkompetenz absolut entscheidend ist (.) für die Ausbildung von frühpädagogischem Fachpersonal, dass aber natürlich der hochschulische Kontext kein reiner Selbsterfahrungskontext ist. Und trotzdem so die Klammer hinzukriegen, also zwischen Wissensvermittlung, Kompetenzerwerb und (.) Selbstreflexionsanteilen. Und also diese Verbindung hinzubekommen, das wäre aus meiner Sicht entscheidend, (.) und dazu gehört eben das, was wir vorher angesprochen haben, auch so eine biographische Reflexion, generell Reflexionsfähigkeiten, Kommunikationsfähigkeiten, (.) aber auch, (.) ja, anwaltschaftliches Denken, ja, die Perspektive von Kindern einnehmen zu können, und zwar das Ganze eingebettet in eigentlich schon transdisziplinärem Diskurs, ja, der Kindheitswissenschaften. Also wir orientieren uns jetzt gerade so an den (unv.) und versuchen das stärker zu verankern, auch im Studiengang aus mehreren disziplinären Perspektiven, also auch einen anderen Blick auf Kindheiten zu erlangen und auch Studierende einzuladen, dieses Konstrukt Kindheit noch mal aufzudröseln. Und zu hinterfragen. Und die generationale Ordnung zu hinterfragen und dabei natürlich Selbstanteile zu reflektieren, zu schauen, wie ist eigentlich Kindheit als soziales Konstrukt zu begreifen und welche Konsequenzen hat das für die Praxis (.) und es sind natürlich auch tief verankerte biographische Erfahrungen und da ist wieder die Frage von vorhin, wie kommt man da sozusagen an diese Bedeutungsgehalte ran, (.) methodisch, forschungsmethodisch, (.) das wären/ Das wären so große Fragen, also (.) die uns auch (.) im Studiengang rumtreiben“* (HSCHL1_U3/36). Lehrperson HSCHL1 erweitert die Reflexionskompetenz von frühpädagogischen Fachkräften um die Einnahme der Perspektive der Kinder und nennt dies *„anwaltschaftliches Denken“*. Mit der Bezeichnung *„Kindheit als soziales Konstrukt“* werden die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung als soziales Geschehen begriffen, welches eine soziale Beziehung und Interaktion einschließt. Sie thematisiert in dem Interviewzitat eine veränderte Betrachtung von Kindern, in welcher nicht eine lineare Einflussnahme von Älteren auf Jüngere im Zentrum steht, sondern eine Reziprozität auf der sozialen Beziehungsebene.

Anteile von Selbsterfahrung stellt auch Lehrperson HSCHL4 als bedeutsam heraus. Sie lehrt an einer Hochschule und gibt Seminare zum Thema Bewegung und Bewegungsförderung. Die Mehrheit ihrer Studierenden beschreibt sie als nicht bewegungsaffin und stellt daher Anteile von Selbsterfahrung als zentral heraus, um erst einmal eine Grundbegeisterung für Bewegung zu wecken. Lehrperson HSCHL4 setzt ein persönliches Interesse voraus, damit Bewegung auch in das pädagogische Handeln integriert wird: *„Und ich/ Also ich glaub, in der Auseinan-/ In der Lehre ist es so, dass wir oder ich häufig Studierende habe, die nicht besonders bewegungsaffin sind. Das ist ganz interessant, weil ich als Sportwissenschaftlerin ja eigentlich immer mit Menschen oder viel mit Menschen arbeite, die so eine Grund/ (.) Eine positive Grundeinstellung zu*

Bewegung haben und sich eigentlich auch sehr gerne bewegen, und bei uns ist das eben häufig nicht der Fall und da muss ich bei vielen erst mal so ein (.) Interesse, eine Freude für Bewegung wecken. Also die ha-/ Die bringen die nicht per se mit. D-/ Die gehen lieber/ Die sprechen lieber mit den Kindern oder, keine Ahnung, vielleicht malen sie noch gerne mit denen, aber Bewegung ist nicht/ Häufig nicht das, was für sie an erster Stelle steht. Und was in ihrem Leben für sie bislang auch an erster Stelle stand“ (HSCHL4_U3/54). Auch in diesem Zitat wird der kommunikative Zugang zu Kindern in einen sprachlichen und körperlichen unterteilt. Bewegungserfahrungen erhalten zudem eine biografische Komponente. Demzufolge erweitern reflektierte Selbsterfahrungseinheiten einerseits die Bewegungsbiografie der angehenden Fachkräfte und andererseits sind diese für den Erwerb einer reflexiven Leiblichkeit bedeutsam, wie Lehrperson HSCHL4 im Folgenden beschreibt: „Also wir haben ja einmal diese Idee des forschenden Habitus, was bedeutet, dass einfach eine sehr enge (.) oder eine sehr fragende Haltung zu entwickeln gilt, ich halte es für bedeutsam, mit den Kin/ Mit den Studenten viel in die Praxis zu gehen, also eine gute Theorie-Praxis-Verzahnung zu haben und Beobachtungen, die sie in der Praxis machen, aufzugreifen und daraus, ja, für sie so etwas wie eine reflexive Leiblichkeit zu entwickeln, also das heißt, über ihre eigenen/ Wir arbeiten ja auch sehr stark biographisch, über ihre eigenen (.), ja, biographischen Sport- und Bewegungserfahrungen und (.) den darauf aufbauenden Erfahrungen, die sie bei mir im Seminar machen, zu gucken eben, was hat sich verändert, was hat sich mit Blick auf ihren eigenen Körper verändert, wie hat sich ihre Haltung zu Bewegung verändert und wie hat sich ihre Haltung/ (.) Oder in der Praxis verändert. Oder wie würden sie jetzt auf die Praxis, auf die Kinder draufgucken. Also das ist das, was ich unter reflexiver Leiblichkeit/ Was ich unter reflexive Leiblichkeit schaffen würde, und eben sehr stark biographisch geprägt und eben dieser forschende Habitus, dass sie sehr viel/ Oder ich auch, was ich über Videosequenzen/ Sind dann die Fragen eigentlich interessanter als die Antworten, dass wir viel mit Dilemmasituationen arbeiten, in denen die Studierenden dann (.) einen Anlass aus einer Bewegungseinheit nehmen, entweder die sie selbst gemacht haben oder die sie in der/ Praktikum oder in der Kita festgestellt haben und dass sie daraus eine Frage (.) ableiten, mit der sie sich dann wieder theoriegeleitet auseinandersetzen“ (HSCHL4_U3/54). Lehrperson HSCHL4 stellt folgende Aspekte für die Ausbildung angehender Fachkräfte als bedeutsam heraus: eine Theorie-Praxis-Verzahnung, eine reflexive Leiblichkeit und ein forschender Habitus. Auch sie beschreibt eine Verflechtung der relationalen Subjektivität zwischen den Interaktionspartner_innen Fachkraft und Kind und, dass die inkorporierte Erfahrungsgeschichte der Fachkraft Einfluss auf ihr bewegungsbezogenes Handeln nimmt. In der Schlussfolgerung betont sie eine biografische Reflexion und Anteile von Selbsterfahrungen in die Ausbildung angehender Fachkräfte aufzunehmen: „Und da gilt es erst mal, so eine Grund/ Ja, Grundbegeisterung zu wecken, deswegen ist in den Seminaren auch sehr viel/ Oder ein sehr großer Anteil einfach Praxis, über Spiel, über/ (.) Weiß nicht, wir gehen auch in Hochseilgarten, also das ist so Selbsterfahrungsmomente halt, dass sie auch noch mal sich hinterfragen, wie steh ich zu meinem eigenen Körper, was hab/ Bin ich ein ängstlicher Mensch, geh ich eigentlich schon an die Kinder ran und möchte eigentlich alles absichern, weil ich selbst sehr starke Angst hab und darüber, über diese eigenen Erfahrungen, entwickeln wir/ Gehen wir (unv.) Habitus“ (HSCHL4_U3/56).

Reflexion im Team

Mit der Aufnahme von Kindern in den ersten drei Lebensjahren wird neben strukturellen Veränderungen in Kindertageseinrichtungen ein verändertes Aufgabenprofil frühpädagogischer

Fachkräfte ermittelt. Fachkräfte sind für einen erfolgreichen Veränderungsprozess von großer Bedeutung und sollten an Umstrukturierungen aktiv partizipieren (im Sinne eines „*bottom up*“-Prozesses und nicht „*top down*“). Dies thematisiert Lehrperson HSCHL5: *„Wir haben jetzt den viel bejubelten Krippenausbau, aber wir haben noch nicht den viel belu/ Bejubelten QualitätsSPRUNG in der BeGLEitung der Kinder, in der Qualifizierung der Fachkräfte. Und das ist für mich ein Wahnsinnsthema. Also das heißt, die Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte, die schon mit den Kindern arbeiten und die jetzt NEU mit den unter Dreijährigen Kindern arbeiten, aber auch die Studierenden, die dann in/ In/ Als/ (.) Als Fachbereichsleitungen oder/ Oder als Fachberatung vielleicht arbeiten können und dieses Thema dann auf einer anderen Ebene mit einbringen können“* (HSCHL5_U3/77). In der Konsequenz sollte Fachkräften Raum und Zeit für Reflexionsprozesse im Team eingeräumt werden. In der Ergebnisdarstellung der Kernkategorie ‚Konstruktive Beziehungsdidaktik‘ wird auf eine stetige Selbst- und Praxisreflexion hingewiesen, die aufgrund eines stark erfahrungsbezogenen Professionsverständnis für die Begleitung von Kindern unter drei Jahren eine Voraussetzung für eine Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen angesehen werden kann. Dies stellt auch Fachkraft FF07 dar, indem sie an ihren positiven Erfahrungen kollegialen Austausches anknüpft: *„[u]nd da bin ich denen erst begegnet, also den unter Dreijährigen so, und das war so ein bisschen Learning by doing und auch Lernen von Kolleginnen, wie handha/ Machen die das, und dann auch die eine oder andere Fortbildung, ne? Mal zu gucken, was/ Was wird da angeboten, was/ Was geht da und was ist da möglich, aber viel auch durch Austausch innerhalb des Teams und so, was kann man da was machen und was macht man und was ist sinnvoll und auch mit den Eltern ganz viel Austausch, ne?“* (FF07_U3/44). Der kollegiale Austausch hat Fachkraft FF07 neue pädagogische Handlungsstrategien eröffnet. Nach HANSEN und KNAUER (2013, S. 58) beinhaltet eine Didaktik immer eine Zielperspektive und eine Prozessperspektive: *„Beides bedarf einer Verständigung unter den Fachkräften. Sie müssen klären, was Kinder aus ihrer Sicht lernen sollen und was sie dazu beitragen wollen, dass sie es lernen“*. Darüber hinaus werden im Kollegium strukturelle Rahmenbedingungen für das Bewegungshandeln der Kinder festgelegt, die wiederum Einfluss auf die Prozessqualität nehmen. In der vorliegenden Untersuchung werden die subjektiven Sichtweisen als bedeutsam für das auf die Bewegung der Kinder ausgerichtete Handeln der Fachkräfte und in der Schlussfolgerung der Bedarf biografischer Reflexionsansätze vonseiten der Erzählpersonen herausgestellt. Das unterstützt Fachkraft FF12, wie folgt: *„Also wir sind im Team sehr gemischt, das ist ein sehr gemischtes Team zwischen (.) Kollegen über Fünfzig bis Mitte Zwanzig durch die Bank weg. (..) Und da gibt es halt sehr unterschiedliche Auffassungen auch davon, wie so was zu laufen hat. Und da gibt es manchmal auch sehr strenge Regeln, wo ich so denke, ja, ich find es manchmal ein bisschen schade, ich würd einfach/ Ich würd vielen Kindern mehr Freiheit gönnen, und ich hätte, glaub ich, in mancherlei Hinsicht auch mehr Vertrauen in die Kinder und wü/ Würde sie nicht so reglementieren“* (FF12_U3/279). Fachkraft FF12 beschreibt eine Einschränkung selbsttätiger Bewegungshandlungen der Kinder, die auf der persönlichen Einstellung der Fachkräfte basieren. Wie eingangs beschrieben finden die konstruktiven Bildungsprozesse des Kindes in einem Beziehungsgeflecht der Kindertageseinrichtung statt, wodurch eine Variabilität an den strukturellen Rahmen in Kindertageseinrichtungen eingefordert wird. Dabei wird betont, dass Kinder in Beziehung mit sich und der Umwelt treten und Entwicklung und Bildung im Rahmen zyklischer Kausalitäten stattfinden.

Einige Lehrpersonen weisen zur pädagogischen Professionalität als reflektierte Relationierung von Wissen und Können auf eine kommunikative Genese im Kollegium hin. Dies bedarf sowohl einer Bereitschaft als auch kommunikativer Fertigkeiten, wie Lehrperson HSCHL1 aufzeigt: *„[j]emand, der bereit ist, sich selber in Frage zu stellen, der sich weiterentwickeln will, (.) der fähig und bereit ist für den AUStausch mit Kollegen“* (HSCHL1_U3/14). Als weiterer zentraler Punkt werden die eigenen Grenzen von Reflexivität thematisiert, durch die der Austausch im Team eine besondere Rolle erhält. *„Und da kommen wir mit bestimmten Methoden einfach an unsere Grenzen, weil wir dann mit den Erzieherinnen sprechen müssten. Wir müssten sie VIEL mehr befragen, (.) WARUM sie denn mit diesen Kindern soundso umgehen. Und das ist auch meine Kritik an der ganzen Interaktionsforschung, die mit, wie sozusagen, Instrumente konzipiert und mit diesen Instrumenten dann Interaktionsverhalten operationalisiert und sagt, also DIE hat in DEM Bereich die Werte von so 2,3 und da 3,3, das ist schon mal hilfreich, weil natürlich, was auch wiederum Studien festgestellt haben, die Gefahr besteht, wenn ich zum Bei/ Wenn ich meine eigene Interaktion überdenke und reflektiere, (.) dass eben da Studien gezeigt haben, dass/ Dass Erzieherinnen genau DA Verbesserungsbedarf sehen, WO sie sowieso schon gut sind. Wenn man mal solche Instrumente anlegen würde. Ne, und DAS finde ich total spannend. Weil das sozusagen bedeutet, dass wir nicht NUR sagen können, ja, wenn die es ausreichend reflektieren würden, dann würden sie ihre Interaktion verbessern, sondern sie sehen immer da noch ihren Verbesserungsbedarf, wo sie besser sind, und da, wo sie aber schlecht sind, das bemerken sie gar nicht. Weil sie da den blinden Fleck haben“* (HSCHL5_U3/47). Lehrperson HSCHL5 thematisiert das Problem des „blinden Flecks“, der nur im kommunikativen ‚Consulting‘ reflektiert werden kann. Im Gegensatz zum Selbstbezug der Reflexion kommt dabei eine interaktive Komponente hinzu, nämlich zwischen-bezügliche. Dies untermauert Lehrperson HSCHL5, indem sie in ihrem Antwortverhalten zwischen den Perspektiven („ich“, „wir“ als Fachkraft und als Wissenschaftlerin) wechselt und dauerhaft aktiv bleibt. Die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen wird folglich, nach Auffassung von Lehrperson HSCHL5, durch eine Feedbackkultur qualitativ höher. Dies bedarf einer offenen und „echten“ Kommunikationskultur, die ihrer Meinung nach aber erst noch etabliert werden muss: *„Und da bräuchte es eigentlich viel stärker Kooperationen, um die eigene Interaktionsfähigkeit zu verbessern, einen anderen Umgang mit Fehlerkultur und so weiter, sodass wir viel offener miteinander sprechen dürften und sagen dürften, hey, so wie du da mit dem gesprochen hast, ich weiß nicht, also, ne? Sodass man wirklich auch mal offen mit dem anderen sprechen kann, ohne dass der gleich beleidigt ist oder zum Therapeuten laufen muss, weil/ Weil er SO in seinem Selbstbewusstsein geknickt ist“* (HSCHL5_U3/48). Die interaktive und zwischen-bezügliche Komponente untermauert Lehrperson HSCHL5 nochmals, indem die Perspektive der Fachkraft um die Perspektivenübernahme des individuellen Kindes im sozialen Gruppengeschehen erweitert wird: *„Also da müssten wir viel MEHR an uns arbeiten, um eben in dieser Form, das heißt change your thinking, das ist natürlich auch so ein wichtiger Begriff, aber der, glaube ich, noch/ (.) Ja, der diese/ Dieses Moment/ (.) Der, glaube ich, noch aus meiner Sicht zu sehr die Position der Fachkraft (.) alleine in den Blick nimmt“* (HSCHL5_U3/49).

10.3.4 Zusammenfassung

Die Kernkategorie ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘ ist bei den Erzählpersonen anzutreffen, welche dem professionellen Handeln mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

keinen lernproduktorientierten oder individualtheoretischen Zugang beimessen. Hierbei stehen die eigenkonstruktiven Lernprozesse des Kindes im Vordergrund, ohne jedoch die Angewiesenheit von Kindern in den ersten drei Lebensjahren auf Bezugspersonen zu ignorieren. Im Mittelpunkt der Analyseergebnisse steht ein Verständnis, nach dem konstruktive Bildungsprozesse des Kindes in Relationen stattfinden, das heißt, dass Kinder in Beziehung mit sich und der Umwelt treten und Entwicklung sowie Bildung im Rahmen zyklischer Kausalitäten stattfinden. Der Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘ erhält diesbezüglich eine besondere Relevanz: Die Bewegung und der Körper werden als Medium betont, mit denen das Kind mit sich sowie mit anderen Personen, Materialien und Situationen in Beziehung tritt. Den Analyseergebnissen entsprechend, basiert das professionelle Handeln der Fachkräfte im Zusammenhang mit der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung auf einer Beziehungsebene zwischen Fachkraft und Kind. Die Analyseergebnisse beschreiben Bewegung als einen zentralen Aspekt für die Entwicklung und Bildung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren und die vorliegende Kernkategorie steht in einem engen Bezug zu der Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘ (Kapitel 9.1). Das Kind erschließt zu Beginn seiner Bildungsbiografie sich und die Welt über den eigenen Körper und seine Bewegung. Die Kindertageseinrichtung wird dabei als Lebensumgebung des Kindes erfasst. Als Beziehungsgeflecht in Kindertageseinrichtungen werden, neben dem Selbstbezug des Kindes, die Gruppe mit anderen Kindern, die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen und die Fachkraft betont. Dieses Verständnis stellt einen veränderten Anspruch an den Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag der Fachkräfte heraus. Dabei stehen die eigenaktive, individuelle und konstruktive Leistung des Kindes von Entwicklung und Bildung im Mittelpunkt und nicht die erzieherische Intervention, obgleich Fachkräfte Einfluss auf die Entwicklung und Bildung des Kindes nehmen. Vielmehr erhalten frühpädagogische Fachkräfte die Aufgabe, eine Beziehungspartnerschaft mit dem Kind einzugehen und die Verantwortung die Bildungsprozesse der Kinder interaktiv zu begleiten, sowie einen entwicklungsfördernden Rahmen für deren Selbstbildungsprozesse zu gestalten. Dabei zeigt sich in den Aussagen der Erzählpersonen ein grundsätzliches Dilemma zwischen einer ‚Bildung von außen‘ und der ‚Selbstbildung‘ des individuellen Kindes. Das Dilemma basiert auf der Tatsache, dass Fachkräfte im Rahmen der Kindertageseinrichtung sowohl aufgrund ihres gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags, als auch aufgrund ihrer subjektiven Einstellungen immer Einfluss auf Selbstbildungsprozesse des Kindes nehmen werden.

Die Bewegung und der Körper werden als Medium für den konstruktiven Bildungsprozess des Kindes herausgestellt, da das Kind aufgrund derer in Beziehungen zu Situationen, Materialien und Personen tritt. Als Begründungszusammenhänge für eine Beziehungsdidaktik wurden die Angewiesenheit und Individuation der Kleinstkinder, ihre soziale Entwicklung und die kulturelle und gesellschaftliche Einflussnahme herausgestellt. Die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind ist folglich in einem professionellen und bewusst gestalteten Kontext gesetzt. Unter der Maßgabe, dass Bildung, Betreuung und Erziehung auf einer Beziehungsebene stattfinden, wurden für die Begleitung der konstruktiven Bildungsprozesse des einzelnen Kindes in den Aussagen der Erzählpersonen Gelingensbedingungen ermittelt: eine Verstehenskompetenz aufseiten der Fachkräfte, die Partizipation der Kinder, eine Aufrechterhaltung von Kontingenz und Komplexität, sowie eine Reflexionskompetenz.

V. Zusammenfassende Betrachtung und Empfehlungen für die pädagogische Praxis, Ausbildung, Forschung und Bildungspolitik

Im Folgenden steht eine zusammenfassende Betrachtung der Forschungserkenntnisse im Mittelpunkt. Wie in Kapitel 6 zum Forschungsdesign beschrieben, wurden anhand der Forschungsergebnisse Empfehlungen formuliert, die in diesem Kapitel abschließend erläutert werden.

11 Zusammenfassende Betrachtung der Forschungserkenntnisse

In Kapitel II wurde die Ausgangslage der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren unter dem Themenaspekt ‚Bewegung‘ in Kindertageseinrichtungen vorgestellt und dabei festgestellt, dass ein aktuelles Spannungsfeld vorliegt. Einerseits wird ein gesellschaftlicher und politischer Anspruch an das professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräfte gestellt; andererseits bleibt offen, wie die Fachkräfte diesem Anspruch gerecht werden sollen. An diesem Spannungsfeld setzt das vorliegende Forschungsinteresse an (vgl. Kapitel 5). Der Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘ steht ebenfalls in einem Bezug zur genannten Trias, da der Bewegung als Entwicklungsaufgabe von Kindern in den ersten drei Lebensjahren eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Kapitel 3) und diese in allen Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich Berücksichtigung gefunden hat (vgl. Kapitel 1.2.1).

Forschungsziel der vorliegenden Arbeit war es, anhand von Rekonstruktionen subjektive Sichtweisen und handlungsleitende Orientierungen zur Bewegung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen zu ermitteln und deren Auswirkungen auf das berufliche Handeln zu analysieren. Vor diesem Hintergrund wurde ein qualitatives Forschungsdesign entwickelt (vgl. Kapitel 6) und mit einer umfassenden Datenauswertung (vgl. 6.3) verknüpft. Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse zusammenfassend präsentiert.

a) Dichotomien - die Analyseergebnisse der subjektiven Sichtweisen und Orientierungen

Die generierten Dichotomien setzen sich aus folgenden entgegengesetzten zentralen Motiven zusammen:

- ‚Innen‘ versus ‚Außen‘,
- ‚Defizitorientierung‘ versus ‚Ressourcenorientierung‘,
- ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘,
- ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘,
- ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘.

V. Zusammenfassende Betrachtung und Empfehlungen für die pädagogische Praxis, Ausbildung, Forschung und Bildungspolitik

Im Folgenden steht eine zusammenfassende Betrachtung der Forschungserkenntnisse im Mittelpunkt. Wie in Kapitel 6 zum Forschungsdesign beschrieben, wurden anhand der Forschungsergebnisse Empfehlungen formuliert, die in diesem Kapitel abschließend erläutert werden.

11 Zusammenfassende Betrachtung der Forschungserkenntnisse

In Kapitel II wurde die Ausgangslage der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren unter dem Themenaspekt ‚Bewegung‘ in Kindertageseinrichtungen vorgestellt und dabei festgestellt, dass ein aktuelles Spannungsfeld vorliegt. Einerseits wird ein gesellschaftlicher und politischer Anspruch an das professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräfte gestellt; andererseits bleibt offen, wie die Fachkräfte diesem Anspruch gerecht werden sollen. An diesem Spannungsfeld setzt das vorliegende Forschungsinteresse an (vgl. Kapitel 5). Der Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung‘ steht ebenfalls in einem Bezug zur genannten Trias, da der Bewegung als Entwicklungsaufgabe von Kindern in den ersten drei Lebensjahren eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Kapitel 3) und diese in allen Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer für den Elementarbereich Berücksichtigung gefunden hat (vgl. Kapitel 1.2.1).

Forschungsziel der vorliegenden Arbeit war es, anhand von Rekonstruktionen subjektive Sichtweisen und handlungsleitende Orientierungen zur Bewegung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen zu ermitteln und deren Auswirkungen auf das berufliche Handeln zu analysieren. Vor diesem Hintergrund wurde ein qualitatives Forschungsdesign entwickelt (vgl. Kapitel 6) und mit einer umfassenden Datenauswertung (vgl. 6.3) verknüpft. Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse zusammenfassend präsentiert.

a) Dichotomien - die Analyseergebnisse der subjektiven Sichtweisen und Orientierungen

Die generierten Dichotomien setzen sich aus folgenden entgegengesetzten zentralen Motiven zusammen:

- ‚Innen‘ versus ‚Außen‘,
- ‚Defizitorientierung‘ versus ‚Ressourcenorientierung‘,
- ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘,
- ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘,
- ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘.

Die Analyseergebnisse der **Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘** stellen einen prägnanten Bezug zwischen der Körperlichkeit und der Bewegung einerseits sowie der Entwicklung und der Bildung des Kindes in den ersten drei Lebensjahren andererseits heraus. In der Sicht der befragten Erzählpersonen bündelt das zentrale Motiv ‚Innen‘ alle individuellen Erfahrungen mit einem Selbstbezug und das zentrale Motiv ‚Außen‘ alle Erfahrungen mit einem Weltbezug. Als verbindende Aspekte gelten der Körper, das Bewegungshandeln und der zwischenleibliche Dialog und diese werden als Medium der Selbst- und Welterfahrung beschrieben. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass die anthropologische und phänomenologische Betrachtung von Körper und Bewegung in einer Didaktik zur Bildung, Betreuung und Erziehung in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren berücksichtigt werden sollte.

Die **Dichotomie ‚Defizitorientierung‘ versus ‚Ressourcenorientierung‘** basiert auf den Beschreibungen der Erzählpersonen zur motorischen Entwicklung und der Bewegungskompetenz der Kinder. Eine defizitorientierte Betrachtung beruht auf motorischen Kompetenzunterschieden zwischen jüngeren und älteren Kindern und findet sich in einem heterogenen Gruppenkonzept häufiger wieder. Hierbei wurde deutlich, dass es zur Umsetzung einer ressourcenorientierten Betrachtung bewegungsspezifischen Fachwissens bedarf, sowohl bezüglich der motorischen Entwicklung als auch bezüglich der verschiedenen Bedeutungsdimensionen von Bewegung. Dies ist die Grundlage für eine Einschätzungskompetenz hinsichtlich individuell-variabler Entwicklungsverläufe von Kindern. In den Aussagen zur ressourcenorientierten Betrachtung wird die motorische Entwicklung des Kleinstkindes mit eigenen Wirksamkeitserfahrungen, mit der Ausbildung kognitiver Strukturen und mit der Sprachentwicklung in Verbindung gesetzt. Folglich steht nicht die – rein funktional ausgerichtete – motorische Entwicklung im Zentrum, sondern der Bildungsbereich ‚Bewegung‘ erhält vielmehr einen zentralen Stellenwert für die gesamte Entwicklung und Bildung des Kindes in dieser Altersspanne. In den Analyseergebnissen der **Dichotomie ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘** wird ein Sozialisationskonzept in Bezug auf die Bewegungsentwicklung ersichtlich, das sowohl eine intrinsische als auch eine systemische Komponente von Mimesis verdeutlicht. Die Dichotomie eröffnet eine Diskussion über Vor- und Nachteile altersheterogener und altershomogener Gruppen für die individuelle Bewegungssozialisierung. Die befragten Fachkräfte nehmen diese Vor- und Nachteile in der Praxis wahr, es scheint ihnen aber an Fachwissen zu fehlen, an welchem sie sich orientieren könnten. Dieses Dilemma zeigen auch die Analyseergebnisse der Lehrenden und machen ein Forschungsdesiderat zur Gruppenzusammenstellung in Kindertageseinrichtungen deutlich. Mit der Aufnahme von Kindern in den ersten drei Lebensjahren muss sich die Frühpädagogik mit dieser Thematik auseinandersetzen, da insbesondere bei einer erweiterten Altersgruppe asymmetrische Interaktionspartner zum Bestandteil der Bewegungssozialisierung von Kleinstkindern werden.

Die **Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘** basiert auf den Beschreibungen der Erzählpersonen zu den Bewegungshandlungen der Kleinstkinder. Das zentrale Motiv ‚Selbsttätigkeit‘ stellt die handelnde Selbstständigkeit des Kindes heraus. Hierbei werden Unsicherheiten der Fachkräfte sichtbar, die eine stete Begleitung der Kleinstkinder zur Folge haben. Das zentrale Motiv ‚Sicherheit‘ bezieht sich auf die Verantwortung der Fachkräfte, Kinder

vor Unfällen und Gefahren zu schützen. Aus diesem Grund werden seitens der Fachkräfte Verbote und Regeln für Kinder unter drei Jahren aufgestellt. Frühpädagogische Fachkräfte befinden sich folglich in einem Spannungsfeld zwischen einer erhöhten Unfallgefahr und der Einschränkungen der Selbsttätigkeit der Kinder. Die Sicherheit der Kinder wird in den Interviewanalysen um die gesellschaftliche Komponente und den kulturellen Bezug erweitert. Die Analyseergebnisse stehen in einem Zusammenhang zu den Gruppenkonzepten der Einrichtungen. Um den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder entsprechen zu können, bedarf es strukturell-materieller Rahmenbedingungen in der Innen- und Außenraumgestaltung. Dabei wird ersichtlich, dass die aktuellen Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen für das Bewegungsverhalten der Kleinstkinder nicht ausreichend sicher gestellt sind, obwohl diese Altersspanne eine neue funktionale Differenzierung des Raumspektrums in Kindertageseinrichtungen einfordert.

Die **Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘** deckt einen Rollenkonflikt der Fachkräfte auf, der auf der Bindungs- und Beziehungsgestaltung gründet und aufgrund des rechtlich verankerten Betreuungsausbaus in Kindertageseinrichtungen zu einem zentralen Thema von frühpädagogischen Fachkräften wird. Ein Verständnis von Bildung, Betreuung und Erziehung als ein interpersonelles und soziales Geschehen, welches eine soziale Beziehung und reziproke Interaktion einschließt, hebt die Bedeutung der Fachkraft als Bezugsperson für Kinder in den ersten drei Lebensjahren hervor. Die dichotomen zentralen Motive stehen in einer dynamischen Wechselseitigkeit zueinander und in Zusammenhang mit zwei eruierten Spannungsfeldern: ‚Nähe‘ versus ‚Distanz‘ und ‚private Intimität‘ versus ‚Professionalität‘. Im zweiten Spannungsfeld erhält die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind eine intime Komponente. Bei einem körperlichen Kontakt zwischen Kind und Fachkraft wird der Rollenkonflikt am deutlichsten, da die Form einer fachlich und humanistisch korrekten Distanz aufgehoben wird. Der Rollenkonflikt zwischen Mütterlichkeit und den Kompetenzen einer Fachkraft deckt historische und gesellschaftliche Bezüge auf. Die Analyseergebnisse offenbaren die gesellschaftlichen und fachlichen Fragen: Wieviel Mutter braucht ein Kind und wie kann eine frühpädagogische Fachkraft eine Bindungs- und Beziehungsgestaltung mit Kindern unter drei Jahren fördern, unterstützen und methodisch realisieren?

In den gesamten Analyseergebnissen wurde deutlich, dass sich die Bedürfnisse von Kindern in den ersten drei Lebensjahren von denen älterer Kinder unterscheiden und sich infolge des Betreuungsausbaus das Tätigkeitsprofil der frühpädagogischen Fachkräfte geändert hat. Dies hat auch Konsequenzen auf die Didaktik der frühen Kindheit und die professionelle Gestaltung der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung.

b) *Das bewegungsspezifische Handeln in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren*

Im Forschungsprozess wurden drei Kernkategorien zum bewegungsspezifischen Handeln in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren generiert, die folgende Abbildung aufzeigt.

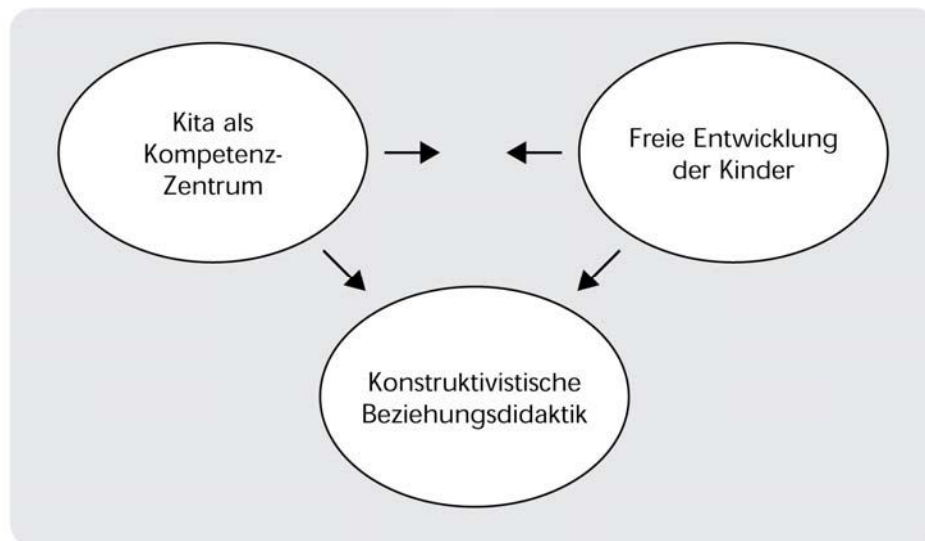


Abbildung 18: Die Kernkategorien ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘, ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ und ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘

Die Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ beschreibt ein in den Interviewanalysen generiertes Bildungsverständnis der Bildung von außen. Die Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ hingegen stellt die Selbstbildung des Kindes als zentral heraus. Die dritte Kernkategorie ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘ zeigt das Dilemma einer gleichzeitigen ‚Selbstbildung‘ und ‚Bildung von außen‘ auf. KÖNIG (2010, S. 385) beschreibt hierzu das sich „frei entfaltende“ und das „zu belehrende“ Kind als polarisierende Positionen, wodurch eine Profilbildung der Bildungsdidaktik für den Elementarbereich erschwert wird.

Die **Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘** stellt ein Bildungsverständnis mit dem Topos einer Bildung von außen heraus. Die Verantwortung für die Bildungsprozesse des Kindes liegt bei den frühpädagogischen Fachkräften. Die individuelle Entwicklung und Partizipation des Kindes spielt eine geringe bis gar keine Rolle. Das ermittelte Dilemma des ‚Managing Diversity‘ bezieht sich auf eine feste und homogen ausgerichtete Angebotsstruktur von Bewegung und eine feste Tagesstruktur in Kindertageseinrichtungen. Dieses findet sich insbesondere bei einer erweiterten Altersmischung im Rahmen des Gruppenkonzepts wieder. Die eruierten Bezüge ‚Normierung‘ und ‚Standardisierung‘ stehen konträr zur aktuellen Inklusionsforderung und decken in ihrem Praxisbezug mögliche Überforderungsmomente von Kindern unter drei Jahren auf. Weiterhin wird in der vorliegenden Kernkategorie eine Tendenz zur Verschulung in Kindertageseinrichtungen ersichtlich. Bewegungsangebote beinhalten implizite Ziele wie den Erwerb von Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit und die soziale Kompetenz des Helfens. Hierbei wird ein veraltetes Lehr-Lernverständnis ersichtlich, das auf einer streng hierarchischen Rollenverteilung basiert, in der Fachkräfte als Wissende und Kinder als Unwissende verstanden werden.

Die **Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘** stellt ein Bildungsverständnis mit dem Topos einer Selbstbildung heraus. Das Kind ist Primat der Selbstaktivität, Selbstagentivität und Selbstexploration und erhält die Verantwortung für die eigenen Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Die vorliegende Kernkategorie weist eine Tendenz zum ‚Laissez-faire‘-Erziehungsstil auf, Fachkräfte nehmen eher eine beobachtende und betreuende Rolle ein. Die Erzählpersonen positionieren sich vielfach gegen eine Bildung von außen und angeleitete Bewegungsangebote für Kinder in den ersten drei Jahren. Der Didaktik und Methodik liegt kein fachlich fundiertes Lehr-Lern-Verständnis zugrunde und sie erfüllen auch nicht den Anspruch der aktuellen Inklusionsforderung, da Kinder sich in ihrer Entwicklung selbst überlassen werden.

Die **Kernkategorie ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘** stellt konstruktive Bildungsprozess des Kindes in Relation zu einem Beziehungsgefüge als zentral heraus. Dabei wird die Beziehungsebene zwischen Fachkraft und Kind als wichtige Konstante ermittelt, mit der Prämisse, die Beziehungen des Kindes zur Welt bestmöglich zu arrangieren und zu begleiten. Auf der einen Seite steht die eigenaktive, individuelle und konstruktive Leistung des Kindes im Mittelpunkt, auf der anderen Seite der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag der Fachkräfte. In diesem Zusammenhang wird in den Aussagen der Erzählpersonen ein grundsätzliches Dilemma zwischen einer ‚Bildung von außen‘ und der ‚Selbstbildung‘ des individuellen Kindes deutlich, welches auf der Tatsache basiert, dass Fachkräfte im Rahmen der Kindertageseinrichtung, sowohl aufgrund ihres gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags, als auch aufgrund ihrer subjektiven Einstellungen zwangsläufig Einfluss auf Selbstbildungsprozesse des Kindes nehmen. Obwohl sich die Erzählpersonen auf keine wissenschaftlich fundierte Beziehungsdidaktik und Methodik stützen, werden anhand der Analyseergebnisse Gelingensbedingungen einer konstruktivistischen Beziehungsdidaktik im Elementarbereich für die bewegungsspezifische, professionelle Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren ermittelt.

Die Analyseergebnisse aller drei Kernkategorien verweisen auf die Notwendigkeit einer konzeptionellen Anpassung der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren. In den Analyseergebnissen der beiden Kernkategorien ‚Kita als Kompetenz-Zentrum‘ und ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ wird deutlich, dass eine adäquate Didaktik zur professionellen Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinstkindern nicht gewährleistet ist. Hierbei dominieren individuell-subjektive Sichtweisen der Erzählpersonen zur Entwicklung und Bildung des Kindes. Dieser Punkt ist entscheidend, denn das Bildungsverständnis bedingt die Beobachtung, Begleitung und Gestaltung von Bildungsprozessen. Die drei ermittelten zentralen Kernkategorien zum bewegungsspezifischen Handeln decken, trotz der großen inhaltlichen Unterschiede, eine zentrale Sachlage auf: das Forschungsdesiderat einer empirisch basierten Didaktik der Pädagogik der frühen Kindheit zum Bildungsbereich ‚Bewegung‘. Es fehlt auch ein Profil der Didaktik in der frühen Kindheit, insbesondere für die Altersspanne von null bis drei Jahren, obgleich Deutschland traditionelle Ansätze im Elementarbereich nachzuweisen hat.

c) Das homologe Muster auf Basis der Analyseergebnisse

Das auf Grundlage der Analyseergebnisse ermittelte homologe Muster basiert auf den Aspekten – Dichotomien & bewegungsspezifisches Handeln, Konflikte, Lösungsversuche und Unsicherheiten –, welche sich in einem zirkulären Prozess aufeinander beziehen (vgl. Abbildung 10, S. 120). Das homologe Muster beschreibt aktuelle Auswirkungen der gesetzlich verankerten Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen: zum einen auf die pädagogische Praxis und zum anderen auf die theoretischen Wissenskonzepten zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Folglich obliegt dem zirkulären Prozess das Ziel, zwischen dem rechtlich verankerten Betreuungsausbau und eigenen Handlungskonzepten einen Ausgleich zu erlangen.

Die zentralen Erkenntnisse der Dichotomien und des bewegungsspezifischen Handelns wurden bereits erläutert. Die Analyseergebnisse machen deutlich, dass die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren neue Themenfelder in Ausbildung und Praxis eröffnet und aktuell Konflikte vorzufinden sind. Dabei decken die Konflikte inhärente System-, Macht- und Rollenkonflikte im System Kindertageseinrichtung infolge des Ausbaus von Tagesbetreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren auf. Die ermittelten Lösungsversuche stellen aktuelle und individuell verschiedene Bewältigungsstrategien heraus. Dabei wird ein Wissens- und Kompetenzverständnis ersichtlich, das überwiegend (selbst-)erfahrungsbezogen ist. Die in den Textdokumenten vorzufindenden Unsicherheiten der Erzählpersonen stehen in einem konkreten Bezug zu einem professionellen und bewegungsspezifischen Umgang mit Kindern unter drei Jahren. Als zentraler Begründungszusammenhang für die Unsicherheit der befragten Lehrenden wird eine fehlende empirische Grundlage in dem Fachbereich der frühen Kindheit herausgestellt. Insgesamt scheint es, als liege der aktuelle Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag von Kindern in den ersten drei Lebensjahren im Widerspruch zwischen hohen fachlichen Anforderungen und einer fehlenden qualitativen und konzeptionellen Anpassung in Kindertageseinrichtungen. Die Vermutung wird dadurch unterstützt, dass in allen drei Aspekten das Fehlen eines wissenschaftlich fundierten Wissenskonzepts zur Bewegung für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Jahren ermittelt wird.

Die generierten Konflikte, Lösungsversuche und Unsicherheiten decken einen deutlichen Handlungsbedarf auf, um eine mögliche Deprofessionalisierung zu vermeiden und stützen die Notwendigkeit einer qualitativen Umstrukturierung in Praxis und Lehre. Für diesen Prozess wurden konkrete Empfehlungen formuliert, welche im Folgenden vorgestellt werden.

12 Empfehlungen für die pädagogische Praxis, Ausbildung, Forschung und Bildungspolitik

Sowohl Fachkräfte als auch Hochschullehrende verbinden mit der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen weitreichende Konsequenzen und Anforderungen für ihre Arbeit. Die aktuellen Rahmenbedingungen lassen es allerdings nicht zu, ein qualitativ hochwertiges System der frühkindlichen Bildung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren zum Schwerpunkt ‚Bewegung‘ in Deutschland zu etablieren. Vor diesem Hintergrund wurden auf der Datenlage der vorliegenden Untersuchung Empfehlungen formuliert. Um den Transfer der Analyseergebnisse in konkrete Handlungsanweisungen zu sichern, wurde ein Reviewverfahren vorangestellt (vgl. Abbildung 8, S. 99), in dem die datenzentrierten Empfehlungen vorab von drei Expert_innen der frühen Kindheit und/ oder motorischen Förderung überprüft wurden (vgl. Kapitel 6.4). Als Essenz ist festzuhalten, dass eine Qualitätssicherung des Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags für Kinder in den ersten drei Lebensjahren ein Zusammenwirken vonseiten der Politik, der Institutionen und Akteur_innen in Praxis und Lehre voraussetzt. Alle professionell in der Frühpädagogik Tätigen müssen an diesem Veränderungsprozess mitwirken, damit Professionalisierung und Weiterentwicklung des frühpädagogischen Handlungsfeldes gelingen kann.

Die Empfehlungen sind in die vier Oberkategorien

- a) Fachwissen und Anteile von Selbsterfahrung,
- b) Reflexionskompetenz,
- c) Forschung und
- d) politische Maßnahmen

unterteilt. An dieser Stelle ist keine Hierarchie oder Gewichtung dieser Oberkategorien bezweckt, vielmehr stehen diese gleichwertig nebeneinander. Inhaltliche Bezüge zu den Forschungsergebnissen sowie Hinweise der Reviewer_Innen sind an der jeweiligen Stelle aufgenommen.

a) *Fachwissen und Anteile von Selbsterfahrung*

Die Analyseergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die hohe Bedeutsamkeit von Körperlichkeit und Bewegung in der Entwicklung und Bildung des Kindes in den ersten drei Lebensjahren sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Lehrenden eine hohe Akzeptanz besitzt. In den Analyseergebnissen wurde eine Selbstverständlichkeit dieser Bedeutsamkeit aufgedeckt (vgl. Kapitel 9.1). Des Weiteren wurde im Forschungsprozess der Bedarf eines bewegungsspezifischen Fachwissens bei einem Großteil der Erzählpersonen herausgestellt. Insbesondere bei den befragten Fachkräften wurde ein sehr selbsterfahrenes Professionsverständnis dokumentiert (vgl. Kapitel 10), das nur selten durch Fachwissen untermauert ist. Daraus resultieren die eruierten Unsicherheiten der befragten Erzählpersonen (vgl. Kapitel

8). Die Aktualität der Thematik und der Praxisbezug der Forschungsergebnisse weisen auf einen deutlichen Fortbildungsbedarf von derzeitigen Fachkräften hin.²⁴⁷

Die Relevanz bewegungsspezifischen Fachwissens anhand der Analyseergebnisse

Die Notwendigkeit, ein bewegungsspezifisches Fachwissen und Anteile von Selbsterfahrung in Ausbildung und Praxis zu implementieren, zeigen folgende Analyseergebnisse:

- Ein verändertes Aufgabenprofil frühpädagogischer Fachkräfte aufgrund der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kapitel 7).
- Die anthropologische Relevanz des Bildungsbereichs ‚Bewegung‘ für die Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern in den ersten drei Lebensjahren (vgl. Kapitel 9.1).
- Eine defizitorientierte Betrachtung der Grundbewegungskompetenzen von Kindern in den ersten drei Lebensjahren, die durch einen Leistungsvergleich mit Kindern ab drei Jahren verstärkt wird (vgl. Kapitel 9.2).
- Mögliche Überforderungssituationen und De-Integrationen von Kleinstkindern, die mit dem Gruppenkonzept in Kindertageseinrichtungen und den unterschiedlichen motorischen Kompetenzen der Kinder korrelieren (vgl. Kapitel 9.3, 9.4, 10.1).²⁴⁸
- Eine auto-didaktische Aneignung der Bildungsarbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ein Wissens- und Kompetenzverständnis, das implizit (selbst-)erfahrungsbezogen ist. In der Kernkategorie ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ (Kapitel 10.1) wurde beispielsweise deutlich, dass die bestehende Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen unreflektiert auf die Arbeit mit den jüngeren Kindern übertragen wird. In der Kernkategorie ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ (Kapitel 10.2) steht die Selbstbildung des Kindes im Vordergrund, es wird so gut wie keine bewusste Anwendung methodisch-didaktischer Elemente ersichtlich. Zudem kristallisiert sich ein Desiderat an Fachwissen über methodisch-didaktische Konzepte heraus, die eine Beziehungspartnerschaft zwischen Fachkraft und Kind einschließen und die Aspekte zur Bildungsarbeit mit dem Kind, der Gruppe und dem Raum berücksichtigen (vgl. Kapitel 10.3).²⁴⁹ Unsicherheiten auf der Beziehungsebene zwischen Fachkraft und Kind in Verbindung mit dem Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag zum Bildungsbe-

²⁴⁷ Die befragten Fachkräfte thematisieren, dass sie in der Praxis nicht auf Fachwissen aus ihrer Ausbildung zurückgreifen können. Im Regelfall wurde die Alterspanne null bis drei Jahre gar nicht bis wenig in der Ausbildung berücksichtigt. Der akute Bedarf an Fortbildungen wird durch die Forschungsergebnisse der quantitativen Untersuchung des Forschungsprojekts „Bewegung in der frühen Kindheit“ unterstützt. In dieser wurde der Bedarf an Fachwissen in der aktuellen Praxis erhoben. Dabei steht das Thema ‚Kinder unter drei Jahren‘ mit einem Mittelwert von 3,75 an zweiter Stelle der bewegungsbezogenen Fortbildungswünsche der frühpädagogischen Fachkräfte (n = 1482) (vgl. STAHL-VON ZABERN, KLEIN, KOPIC & BEUDELS, 2013, S. 99).

²⁴⁸ „Fundierte Kenntnisse zu Konzepten sozialen Lernens von Kindern bis zu drei Jahren und die Bedeutung der Gleichaltrigen-Beziehungen für Entwicklungs- und Bildungsprozesse bilden daher eine wichtige Ressource von Fachkräften, um die Wirkung sozialer Eingebundenheit in ihrer gesamten Bildungsrelevanz nutzen zu können“ (SEITZ & THIM, 2012, S. 200).

²⁴⁹ In der qualitativen Untersuchung des Forschungsprojekts „Bewegung in der frühen Kindheit“ wurde die Methodisierung der Bewegung im beruflichen Handeln der Fachkräfte herausgestellt. Das Handeln wird dabei zwischen dem Zulassen des freien, selbsttätigen und explorativen Tuns der Kinder auf der einen Seite und der Durchführung vorgegebener methodisierter und damit zielgerichteter Angebote auf der anderen Seite beschrieben (vgl. KOCH & BÖCKER, 2014, S. 232-234).

reich Bewegung in Kindertageseinrichtungen wurden auch in den Kapiteln 9.4 und 9.5. herausgestellt. So fehlt es unter anderem an Fachwissen, wie eine Bindungs- und Beziehungsgestaltung mit Kindern unter drei Jahren individuell gefördert, unterstützt und methodisch realisiert werden kann (vgl. Kapitel 9.5.).

- Eine nicht an die Bewegungsbedürfnisse der Kinder in den ersten drei Lebensjahren angemessene Raumgestaltung und konzeptionelle Anpassung in der Praxis. Ermittelt wurde eine Einschränkung von selbsttätigen Bewegungshandlungen (vgl. Kapitel 9.4), was vor allem deshalb bedeutsam ist, da die Rahmenbedingungen unmittelbar auf die motorische Entwicklung der Kinder einwirken (vgl. Kapitel 9.1, 9.2, 9.3). Des Weiteren wurde ein Desiderat eines didaktischen Einbezugs des Raumes mit dem Ziel, Bildungsprozesse bewusst zu gestalten, generiert.
- Eine teilweise anregungsarme und von Ängsten geprägte Bewegungssozialisation des Kindes im Elternhaus, an die in Kindertageseinrichtungen angeknüpft wird und die von den befragten Fachkräften zum Teil als schwierig beschrieben wird (vgl. Kapitel 9.2, 9.4).

Wie eingangs erwähnt, messen die Erzählpersonen dem Bewegungshandeln des Kindes, insbesondere in der vorsprachlichen Zeit, ein besonderes Bildungspotenzial bei, wobei sie betonen, dass Bildungsprozesse und Ausdrucksmöglichkeiten des Kindes eng an die Körperlichkeit gebunden sind. Um qualitative Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse in Kindertageseinrichtungen für die Altersspanne von null bis drei Jahren sicher zu stellen, müssen Fachwissen und Anteile von Selbsterfahrung zum Bildungsbereich ‚Bewegung‘ in Ausbildung und Praxis implementiert werden.

Fachwissen über die motorische Entwicklung, über die Bedeutungsdimensionen von Bewegung und eine Einschätzungskompetenz über die individuell-variablen Entwicklungsverläufe sind die Basis für eine professionelle Begleitung der motorischen Entwicklung, sowie der emotionalen, materiellen und sozialen Welterschließung als auch Identitätsbildung des Kindes. Bildung weist einen lebenslangen bildungsbiografischen und auch selbsttätigen Bezug auf (vgl. Kapitel 2.1). Lehrperson FSCHL8 stellt diesbezüglich das ‚lebenslange Lernen‘ als notwendige Grundhaltung von pädagogischen Fachkräften heraus und verweist auf die Frage, wie diese Haltung erzeugt werden kann, damit Fachkräfte sich folglich mit neuen Themen fachwissenschaftlich auseinandersetzen.

Unter der Prämisse eines inklusiven Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsansatzes in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren sollten Fachkräfte eine Beziehungspartnerschaft mit dem Kind eingehen sowie eine ressourcenorientierte Beobachtungsfähigkeit entwickeln und methodisch-didaktische Ansätze, welche die anthropologische Relevanz des Bildungsbereichs ‚Bewegung‘ berücksichtigen, adäquat anwenden können. Vor diesem Hintergrund bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung damit in Ausbildung und Praxis. In diesem Kontext wird zudem die Reflexionskompetenz der Fachkräfte als essentiell herausgestellt, welche ebenfalls als Empfehlung identifiziert wurde.

Anteile von Selbsterfahrung erhalten aufgrund der Relevanz von Bewegung und Körperlichkeit im Elementarbereich einen besonderen Stellenwert und sollten in der Aus- und Weiterbildung als fester Bestandteil der Seminare etabliert werden.²⁵⁰ Dabei sollte die eigene Bewegungsbiografie²⁵¹ (angehender) Fachkräfte, sowie das Erleben eigener und interaktiver Erfahrungen im Vordergrund stehen, um ein Handlungsrepertoire zu erwerben²⁵². Anteile von Selbsterfahrung werden im bundesländerübergreifenden Orientierungsrahmen für frühpädagogische Fachkräfte (2010) in Bezug auf die Praxiserfahrung mit dem Ziel, die „notwendigen Einstellungen und Handlungskompetenzen zu erwerben“ (JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ UND KULTUSMINISTERKONFERENZ (JFMK-KMK), 2010, S. 10), empfohlen. Einstellungen werden demzufolge im Professionalisierungsansatz thematisiert. Der Fokus liegt auf der reflexiven Praxiserfahrung und auf dem Erwerb einer professionellen Einstellung, ohne jedoch den biografischen Anteil zu berücksichtigen. Ein biografischer Anteil in den Reflexionsprozessen sollte daher in begleitenden Seminaren mit Selbsterfahrung in der Aus- und Weiterbildung aufgenommen werden. Das Ziel hiervon ist das eigene, biografisch erworbene Erfahrungswissen, welches als habitualisierte Haltungen gespeichert ist, zu reflektieren und eine professionalisierte Haltung erwerben zu können.

b) *Reflexionskompetenz*

In den Analyseergebnissen wurde der Erwerb von Reflexionskompetenz als zentrale Empfehlung identifiziert. Die ermittelten Sichtweisen zur Bewegung in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren können als Teil der professionellen Haltung verstanden werden, die sich einerseits auf ein handlungsleitendes Selbst- und Rollenverständnis (vgl. Abbildung 10, S. 120) und andererseits auf die sich durch kritische Selbstreflexion ständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der frühpädagogischen Fachkraft beziehen (vgl. Abbildung 3, S. 53). Infolgedessen wird Reflexion als Kernelement eines kasuistischen Professionalisierungsansatzes aufgefasst. KOLLER (2009, S. 13) benennt die Reflexionskompetenz als Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit und charakterisiert diese mit „pädagogisches Wissen selbstständig zu beurteilen und sowohl flexibel als auch kreativ auf je besondere und sich ständig verändernde Situationen zu beziehen“. Vor diesem Hintergrund und den eruierten Erfordernissen bezüglich der Aufnahme von Kindern unter drei Lebensjahren in Kindertageseinrichtungen, sollte der Erwerb von Reflexionskompetenz ein fester Bestandteil in der Aus- und Weiterbildung sowie Praxis von frühpädagogischen Fachkräften sein.

Im Folgenden werden zunächst die Relevanz einer Reflexionskompetenz aufgrund von generierten Analyseergebnissen begründet, daran anknüpfend wird der Bezug zur Aus- und Weiterbildung bzw. der Praxis gezogen.

²⁵⁰ Körperbezogene Selbsterfahrung wird in der Leib- und Körpertherapie als elementarer Aspekt für psychische Veränderungen betrachtet (vgl. u. a. BEEBE & LACHMANN, 2004; DOWNING, 1996; GRÄFF, 2008; HAUSMANN, 2011; MARLOCK & WEISS, 2007).

²⁵¹ „Mit dem Leib beginnt und endet alles, was wir über die Bildung des Menschen zu sagen wissen“ (MOLLENHAUER, 1998, S. 56).

²⁵² Die Relevanz dessen wird in der Dichotomie ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘ erläutert. Studien der Säuglingsforschung belegen, dass Nachahmung ein wichtiger Bestandteil der motorischen Entwicklung ist (vgl. u. a. GERSON et al., 2013; MARSHALL & MELTZOFF, 2014; RAY & HEYES, 2010).

Die Relevanz einer Reflexionskompetenz anhand der Analyseergebnisse

Die Relevanz einer Reflexionskompetenz im Rahmen eines Professionalisierungsansatzes frühpädagogischer Fachkräfte und Lehrenden wird durch folgende Analyseergebnisse untermauert:

- Fachkräfte werden als Beziehungspartner der Kinder und als Begleiter ihrer Entwicklungsprozesse beschrieben (vgl. Kapitel 9.5, 10.3). Folglich müssen diese die Rolle als Bezugsperson annehmen und reflektieren (vgl. u. a. BARZ, 2010). Der Körper und das Bewegungshandeln werden in der frühen Kindheit als Mittelpunkt der Selbst- und Welterfahrungen und somit umwelterschließend, identitätsbildend und erkenntniserweiternd dargestellt (vgl. Kapitel 9.1, 9.3, 9.4). In den Analyseergebnissen wird insbesondere in der vorsprachlichen Zeitspanne der frühen Kindheit eine zwischenleibliche Interaktion und reziproke Einflussnahme zwischen Fachkraft und Kind betont.²⁵³ Hierbei gewinnt die Verflechtung der relationalen Subjektivität zwischen den Interaktionspartnern Fachkraft und Kind an Bedeutung und infolgedessen die inkorporierte Erfahrungsgeschichte des Körpers der Fachkraft (vgl. Kapitel 10.3). Aufgrund dessen, dass Fachkräfte ihr biografisch erworbenes Erfahrungswissen als habitualisierte Haltungen gespeichert haben und dieses in die Beziehungsgestaltung eingeht, wird eine Reflexionskompetenz als bedeutsam herausgestellt.²⁵⁴ Fachkräfte sollten daher ihr biografisch erworbenes Erfahrungswissen zu den Themenbereichen Bewegung und Beziehungen beleuchten. Die Analyseergebnisse weisen unter anderem auf Distanzen und Ängste der befragten Fachkräfte hin, die infolge von Reflexionsprozessen bewusst gemacht werden sollten, um nicht als unreflektierter Teil das Handeln beeinflussen (vgl. Kapitel 9.2, 9.4, 9.5). Die Rekonstruktion biografischer Zusammenhänge wird auch im Professionalisierungsdiskurs eingefordert, damit Fachkräfte die eigenen Verhaltens-, Beziehungs- und Deutungsmuster verstehen und gegebenenfalls verändern können (vgl. u. a. NENTWIG-GESEMANN et al., 2011, S. 18; SCHACHE, 2014, S. 67).²⁵⁵ Die Forderung zum „Wissen über die eigene Person“²⁵⁶ (OBERHUEMER, 2005, S. 3) erhält in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren einen besonderen Stellenwert, da Fachkräfte als Bezugs- bzw. Bindungspersonen zur Verfügung stehen und dies einer professionellen Reflexion bedarf, „um auch bei „auffälligen“ (unerwartetem) Bindungsverhalten [aufseiten der Kinder] bzw. in schwierigen Situationen angemessen reagieren zu können“ (SEITZ & THIM, 2012, S. 201).
- Da Fachkräfte auf der Interaktionsebene insistieren, um den Bildungs- Betreuungs- und Erziehungsauftrag in Kindertageseinrichtungen zu erfüllen, nehmen sie einen be-

²⁵³ So sind unter anderem die Spiegelneuronen ein neurobiologisches Argument für die Mimesis der Kinder und die Vorbildfunktion von Fachkräften (vgl. Kapitel 9.3)

²⁵⁴ FONAGY, GERGELY, JURIST und TARGET (2004, S. 13) vertreten die Ansicht, dass die „Selbstreflexion sowie die Fähigkeit, über andere innere Welten nachzudenken, konstruierte Fähigkeiten darstellen, die aus den ersten Beziehungen hervorgehen (oder verhindert werden)“. Infolgedessen ist auch die Selbstreflexionskompetenz biografisch geprägt.

²⁵⁵ Für eine Auseinandersetzung mit der Biografiearbeit als Professionalisierungsinstrument in der Aus- und Weiterbildung von Pädagogen als auch methodischer Beispiele für die Umsetzung sei auf PASCHELKE (2013, S. 80-88) verwiesen.

²⁵⁶ „Gemeint hier ist das Wissen, das aus der selbstkritischen Reflexion eigener Wertorientierungen, Zielsetzungen, Emotionen und Beziehungen entsteht“ (OBERHUEMER, 2005, S. 3).

deutsamen Einfluss auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder in einer entwicklungsrelevanten Zeitspanne.²⁵⁷ Die Bedeutsamkeit von Erfahrungen und motorischen Bewegungshandlungen in der frühen Kindheit werden durch Forschungsergebnisse in den Neurowissenschaften unterstützt (vgl. Kapitel 9.2). Neben der Beziehungsgestaltung wird von Fachkräften die Gestaltung von Bildungssettings erwartet: „Frühe Bildungsprozesse vollziehen sich im Kontext sicherer sozialer Beziehungen, benötigen aber auch Anregung und Unterstützung [...]“ (VIERNICKEL et al., 2011, S. 39f). Die Analyseergebnisse decken vor diesem Hintergrund zwei relevante Aspekte auf: In einer professionellen Fachkraft-Kind-Interaktion sollte eine Fachkraft neben dem offiziellen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag die Signale eines Kindes wahrnehmen, dessen Bedürfnisse verstehen und daraufhin ein adäquates Fürsorgeverhalten abstimmen. Hierzu zählen unter anderem die Pflegesituationen, sowie das Wechselspiel von Bindungs- und Explorationsbedürfnissen der Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Das wiederum setzt eine Verstehenskompetenz²⁵⁸ und eine Dynamik in Bildungsprozessen voraus, für diese MOLLENHAUER (1983, S.160) eine Reflexionskompetenz als zentral herausstellt: „Und weil wir Kinder nur in Analogien zu uns selbst »verstehen« können, liegt es nahe, zunächst über uns, über »Erwachsene« nachzudenken“. Damit thematisiert er ebenfalls die Nicht-Planbarkeit von Bildungsprozessen bezogen auf die Entwicklung des individuellen Kindes. Daran anknüpfend kann als Analyseergebnis festgehalten werden, dass frühpädagogische Fachkräfte stets eine multiperspektive Sichtweise einnehmen sollten, um eine Kontingenz und Komplexität aufrechtzuerhalten.²⁵⁹ Infolgedessen bedarf es aufseiten der Fachkräfte einer prinzipiellen Offenheit gegenüber Neuem und Ungewissem, wie es die resultierenden Anforderungen durch die Aufnahme von Kindern unter drei Jahren darstellen. KOLLER (2009, S. 11) bekräftigt dies folgendermaßen: „Pädagogische Handlungskompetenz, also die Summe der für eine Berufstätigkeit als Pädagogin oder Pädagoge unentbehrlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, lässt sich nicht einfach als Vorrat an Wissen begreifen, das man in Form von Verhaltensregeln formulieren und dann gleichsam mechanisch anwenden könnte“. Demzufolge können frühpädagogische Fachkräfte nicht auf normierte Inhalte ausgebildet werden, sondern benötigen eine Reflexionskompetenz, um den Herausforderungen im beruflichen Kontext begegnet zu können und viable, situationsbezogene Handlungsstrategien zu entwickeln. Dies knüpft an das pädagogisch relevante Thema Inklusion, im Sinne eines Umgangs mit Vielfalt, an. Die Relevanz dessen wurde in den Analyseergebnissen durch die ermittelten Tendenzen der Überforde-

²⁵⁷ In diesem Zusammenhang wird in den Analyseergebnissen unter anderem ein Druck aufseiten der Fachkräfte im Elementarbereich ersichtlich, der im Motiv ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘ (Kapitel 10.1) mit einem lernproduktorientierten Fokus in Kindertageseinrichtungen korreliert.

²⁵⁸ Die in den Interviewanalysen ermittelte Verstehenskompetenz geht über das Fürsorgeverhalten hinaus und schließt die Begleitung des konstruktiven Bildungsprozesses des Kindes ein (vgl. Kapitel 10.3).

²⁵⁹ Aufgrund der Multiperspektivität, welche eine Fachkraft einnehmen sollte, bedarf es Kontingenz-Erfordernisse (vgl. LINDEMANN, 2006, S. 148).

rung und De-Integration von Kindern in den ersten drei Lebensjahren ersichtlich (vgl. Kapitel 9.2, 9.3, 9.4, 10.1).

- Die im Forschungsprozess generierten Dichotomien setzen sich aus entgegengesetzten zentralen Motiven zusammen, die nicht einseitig auflösbar sind und demzufolge einer reflexiven Auseinandersetzung bedürfen. In den Interviewanalysen konnten Indizien dafür gefunden werden, wie subjektive Einstellungen das Handeln im beruflichen Kontext beeinflussen. Das im Forschungsprozess generierte homologe Muster (Kapitel 8) belegt, dass diese Dichotomien im beruflichen Handeln gegenwärtig sind. Entscheidend für ein professionelles Handeln sind demzufolge das Bewusstwerden der Dichotomien im eigenen pädagogischen Handeln und eine Reflexionsfähigkeit für einen professionellen Umgang mit diesen.

Dies soll im Folgenden exemplarisch für die Dichotomie ‚Mutterrolle versus Frühpädagogische Fachkraft‘ dargestellt werden. Um die Dichotomie ‚Mutterrolle‘²⁶⁰ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘ auf eine professionelle Rolle zu transferieren, sollte eine frühpädagogische Fachkraft ein professionelles Rollenverständnis als Bezugsperson entwickeln. Eine frühpädagogische Fachkraft muss sich mit den Spannungsfeldern zwischen ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ und zwischen ‚privater Intimität‘ und ‚Professionalität‘ auseinandersetzen. Da die generierten Dichotomien in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren nicht einseitig aufgelöst werden können, sollte eine frühpädagogische Fachkraft in der Lage sein, diese, infolge einer reflexiven Auseinandersetzung, an die jeweiligen Bedürfnisse des Kindes und der eigenen Bedürfnisse anzupassen.

Reflexionskompetenz fördern in Aus- und Weiterbildung bzw. Praxis

Vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Analyseergebnissen werden im Folgenden Konsequenzen für den Erwerb einer Reflexionskompetenz gezogen. Neben der Etablierung von Selbstreflexionsprozessen in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte sollte die Weiterführung in der Praxis und stetige Umsetzung von Selbstreflexionsprozessen, auch im kollegialen Setting, etabliert werden. Im Folgenden wird zunächst der Bezug zur Aus- und Weiterbildung und anschließend zur Praxis erläutert.

- Erwerb von Reflexionskompetenz in der Aus- und Weiterbildung

Um die Herausforderung einer wissenschaftlich fundierten und zugleich praxisnahen Qualifizierung zu sichern, muss Reflexion in der Aus- und Weiterbildung immer wieder angeregt und professionell begleitet werden. Lehrperson FSCHL8 merkt an, dass man an der Haltung zur Selbstreflexion ansetzen und deren Notwendigkeit erfahrbar machen müsse; sowohl in der Ausbildung als auch in der Praxis. In Zusammenhang mit den vorliegenden Untersuchungsergebnissen sollte der Erwerb einer Reflexionskompetenz bereits in der Ausbildung durch biografisch-reflexive Ansätze sowie reflektierten Anteilen von Selbsterfahrung implementiert

²⁶⁰ Der Begriff ‚Mutterrolle‘ basiert auf den Analyseergebnissen und wird in Kapitel 9.5 begründet. An dieser Stelle sei nur darauf hingewiesen, dass die Dichotomie männliche Fachkräfte einschließt.

und in der Weiterbildung fortgeführt werden. Diesen Ansatz unterstützt auch SCHACHE (2014, S. 67): „Die Biografie- und Erfahrungsorientierung, die Bedeutung von Lerngewohnheiten und Lernstilen, die psychosozialen Vorstrukturen sind in einem nicht unerheblichen Maße Bedingung für die Aneignung neuer Wissensbestände“.

Biografisch-reflexive Ansätze sind in der beruflichen Ausbildung von Lehrer_innen bereits als Standard aufgenommen (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK), 2004).²⁶¹ Im bundesländerübergreifenden Orientierungsrahmen für frühpädagogische Fachkräfte (2010) wurde der biografische Ansatz nicht aufgenommen. Reflexive Ansätze werden jedoch in zweierlei Hinsicht von frühpädagogischen Fachkräften erwartet: zum einen die Reflexionskompetenz zur Planung, Konzeption, Durchführung und Evaluation von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen für Kinder aus unterschiedlichen Altersgruppen und zum anderen die Selbstreflexion unter der Rubrik personale und soziale Kompetenzen (vgl. JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ UND KULTUSMINISTERKONFERENZ (JFMK-KMK), 2010). Im Professionalisierungsdiskurs in der Frühpädagogik wird ebenfalls eine biografische Kompetenz eingefordert und insbesondere deren Reflexion als zentrale Voraussetzung für eine professioneller Handlungsfähigkeit erachtet (vgl. u. a. FRÖHLICH-GILDHOFF et al., 2011, S. 41; NENTWIG-GESEMANN et al., 2011, S. 18; VIERNICKEL et al., 2011, S. 41).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Erwerb von Reflexionskompetenz ein umfassender Auftrag an die Ausbildungs- und Weiterbildungsinstitutionen frühpädagogischer Fachkräfte ist und noch institutionell (Fach- und Hochschulen, Universitäten) etabliert werden muss. An dieser Stelle weist Lehrperson HSCHL11 in dem Review darauf hin, dass Anteile von Selbsterfahrung und biografisch-reflexive Ansätze in einem Ausbildungskontext, in dem benotet wird, Schwierigkeiten mit sich bringen können. Des Weiteren sollte eine reflexive Auseinandersetzung und Reflexionskompetenz auch auf der Ebene der Lehrenden, d.h. Auszubildenden, etabliert werden. Die Relevanz dessen entsteht dadurch, dass Lehrpersonen die Reflexionsprozesse der Studierenden bzw. Auszubildenden professionell begleiten sollten, sowie in Ausbildungsinhalten mit Anteilen von Selbsterfahrung in Beziehung treten.

- Reflexionskompetenz in der Praxis

Im Prozess des lebenslangen Lernens sollte die reziproke Einflussnahme der drei Dimensionen Fachwissen, Erfahrungswissen und Handeln (vgl. Abbildung 1, S. 37) immer wieder reflektiert werden und Raum auch in der Praxis erhalten. NENTWIG-GESEMANN et al. (2011, S. 11) fordern eine Reflexion der eigenen Praxis, da sich „Situationen und Handlungsanforderungen [die sich] im frühpädagogischen Alltag [...] vor allem dadurch [auszeichnen], dass sie sich als Beziehungs- und Interaktionshandlungen hochgradig komplex und individuell vollziehen, mehrdeutig interpretiert werden können und somit nicht standardisierbar sind“. In der Konsequenz der Analyseergebnisse werden eine professionalisierte Reflexionsunterstützung und die Etablierung von multiprofessionellen Teams empfohlen. Auf Grundlage der Reviews wird zur

²⁶¹ Für einen Einblick über die Umsetzung von der Biografiearbeit in der Lehrer_innenausbildung sei auf PASCHELKE (2013, S. 89) verwiesen, die in diesem Zusammenhang Desiderate aufzeigt.

Reflexionskompetenz in der Praxis im Folgenden die Supervision aufgenommen und als mögliches Instrument der professionalisierten Reflexionsunterstützung thematisiert.

In den Analyseergebnissen wurde deutlich, dass die Aufnahme von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Kindertageseinrichtungen Umstrukturierungsprozesse in den Einrichtungen, sowie eine pädagogische Herausforderung zur Folge hat.²⁶² OBERHUEMER (2005, S. 2) fasst die Reflexion von eigener und einrichtungsspezifischer Praxis zu bildungspolitischen und pädagogischen Themen als sogenanntes „Wissen über Praxis“ zusammen. Den Analyseergebnissen entsprechend, sollte Fachkräften Raum und Zeit für Reflexionsprozesse der persönlichen Einstellung zur Aufnahme von Kindern in den ersten drei Lebensjahren und ihrem professionellen Handeln, sowie für den Umgang mit den generierten Dichotomien eingeräumt werden.²⁶³

Im Folgenden werden die hierfür generierten Empfehlungen

- Professionalisierte Reflexionsunterstützung
- Multiprofessionelle Teams

näher skizziert.

Professionalisierte Reflexionsunterstützung (Supervision²⁶⁴, Coaching²⁶⁵) bedeutet eine externe Unterstützung für Prozesse der Selbstreflexion bezogen auf berufspraktisches Handeln. GÖHLICH (2011, S. 140) beschreibt die Professionalisierung einer Reflexionskompetenz bzw. deren Unterstützung folgendermaßen: „Neben bzw. über die Reflexion des eigenen Handelns als Bedingung der Professionalisierung dieses Handelns tritt die (wiederum reflexive und professionelle) Unterstützung der Reflexion, also eine professionelle Reflexion der zum professionellen Handeln gehörenden Reflexion“. Die Erzählpersonen der vorliegenden Studie berich-

²⁶² WAGNER (2013b, S. 247) fordert die Etablierung von Selbst- und Praxisreflexion in die Teamstruktur zur Realisierung der Inklusionsanforderung, um „Tabus und blinde Flecke als wichtige Hinweise auf Handlungsfelder“ aufzudecken und gesellschaftliche Widersprüche, Konformitätsdruck, sowie verinnerlichte Dominanzen wahrzunehmen.

²⁶³ WAGNER (2013b, S. 244) thematisiert die Dilemma im Erzieherberuf und fordert „eine Sprache der Dilemmata zu finden“, denn „[v]ieles geschieht gerade »wider besseres Wissens«: Man »weiß«, dass kleine Kinder eine rasante Entwicklung machen, täglich Neues lernen, auf Expansion und Autonomie drängen, auf Tätigsein und Erkunden - und dennoch werden Kinder vielfach gebremst, behindert, kleingehalten. Man »weiß«, dass in jeder sozialen Gruppe Heterogenität der Normalfall ist und die Individualität jedes Kindes berücksichtigt werden müsste und rechtfertigt dennoch Maßnahmen des »Gleich-Machens«“.

²⁶⁴ Supervision ist „ein wissenschaftlich fundiertes, praxisorientiertes und ethisch gebundenes Konzept für personen- und organisationsbezogene Beratung in der Arbeitswelt“ (DIE DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SUPERVISION, 2011, S. 8) und „dient der Begleitung von Veränderung beruflicher Situationen von Einzelpersonen, der Veränderung von Kooperation und Kommunikation im Arbeitsfeld, der Veränderung von Konzepten sowie der Veränderung institutioneller Bedingungen“ (EBD., S. 24).

²⁶⁵ „Coaching

- ist eine professionelle, moderne, flexible und nachhaltige Form der Beratung
- ist kreativ und systemisch orientiert
- hilft, Qualität zu sichern und verbessern, Probleme zu bearbeiten und Ziele zu erreichen
- bezieht immer die persönliche Situation der KlientInnen mit ein (Einzelperson, Team oder Gruppe)
- fördert und entfaltet die vorhandenen Möglichkeiten
- hilft, Grenzen zu erkennen, zu verändern und Alternativen zu entdecken
- unterstützt Reflexion, Stabilisierung und Bewältigung schwieriger Situationen
- reflektiert und vertieft Hintergründe im beruflichen Kontext“ (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR COACHING, 2015).

ten nicht von einer professionellen Reflexionsunterstützung. Auch Fachberatungen werden zu keinem Zeitpunkt thematisiert, obgleich zu deren Aufgaben „Beratung und Begleitung von Leitung, pädagogischem Personal und Teams“ zählen (LEYGRAF, 2013, S. 16). Coaching als unterstützende Methode in der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren wird unter anderem von CANTZLER (2012) empfohlen.

Multiprofessionelle Teams haben den Vorteil, dass alle Berufsgruppen, die in ihrem professionellen Kontext mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren und deren Familien arbeiten, kooperieren und ihre Expertise austauschen können. Dem zugrunde liegt das generierte Verständnis, dass die pädagogische Professionalität als reflektierte Relationierung von Wissen und Können einer kommunikativen Genese im Kollegium bedarf. Eine kollegiale und multiprofessionelle Zusammenarbeit wird auch im Fachdiskurs der frühen Kindheit gefordert und als Voraussetzung für die Entwicklung und Etablierung von inklusiven Kindertageseinrichtungen für Kinder in den ersten drei Lebensjahren beschrieben (vgl. ALBERS, 2012, S. 208; SEITZ & THIM, 2012, S. 202; SEITZ et al., 2012, S. 33).²⁶⁶ In Familienzentren,²⁶⁷ den erweiterten Kindertageseinrichtungen, wird eine interdisziplinäre Zusammenarbeit als Kernmerkmal des Netzwerkes vorausgesetzt und ein multiprofessioneller Zusammenschluss wahrgenommen (vgl. RIETMANN, 2008, S. 45). Auch in den Empfehlungen zu Basiskompetenzen in den frühen Hilfen ist ein multiprofessioneller Zusammenschluss mitgedacht (vgl. NATIONALES ZENTRUM FRÜHE HILFEN (NZFH), 2014, S. 12) und im länderübergreifenden Orientierungsrahmen zur Bildung und Erziehung in der Kindheit als ein Punkt der Fertigkeiten frühpädagogischer Fachkräfte gelistet (vgl. JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ UND KULTUSMINISTERKONFERENZ (JFMK-KMK), 2010, S. 7).

c) *Forschung*

Die Analyseergebnisse in Zusammenhang mit den eruierten Unsicherheiten der befragten Erzählpersonen zeigen auf, dass noch keine eindeutigen und wissenschaftlich fundierten Wissens- und Handlungskonzepte für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren zum Untersuchungsschwerpunkt ‚Bewegung und Körperlichkeit‘ existieren bzw. etabliert sind. Hier treffen zwei Forschungsdesiderate aufeinander. Einerseits der lückenhafte Forschungsstand zur Bildungs- und Entwicklungsförderung von Kindern bis drei Jahren und andererseits die wenig erforschten Bereiche Bewegung und Körperlichkeit im Elementarbereich. Forschungslücken in der frühen Kindheit werden auch im Fachdiskurs der Frühpädagogik bemängelt (vgl. u. a. KASÜSCHKE, 2010a, S. 7; MISCHO & FRÖHLICH-GILDHOFF, 2011, S. 10; ROBBACH & FRANK, 2008; SCHNEIDER, 2013, S. 148; SEITZ & THIM, 2012, S. 198; THOLE, 2008; VIERNICKEL, 2012, S. 23).

²⁶⁶ Multiprofessionelle Teams werden aktuell auch als eine Gelingensbedingung schulischer Inklusion hervorgehoben und eingefordert (vgl. u. a. LÜTJE-KLOSE & URBAN, 2013; REICH, 2014; WATKINS, 2012).

²⁶⁷ „Leitidee eines Familienzentrums ist es, die Funktionsbereiche Betreuung, Bildung und Beratung zu vernetzen und daraus idealerweise ein funktionierendes integratives Dienstleistungsangebot für Kinder und Familien zu entwickeln“ (RIETMANN, 2008, S. 40).

Forschungserfordernisse anhand der Analyseergebnisse

Die Forschungserfordernisse in Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung beziehen sich unter anderem auf die zuvor beschriebenen Desiderate. Das in der mikrosprachlichen Feinanalyse deutlichste Forschungsdesiderat ist der Bedarf an Fachwissen über methodisch-didaktische Konzepte zur Gestaltung von Bewegung mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren, sowie der Einbezug der Körperlichkeit. In Zusammenhang mit fehlenden empirischen Befunden wurde in Kapitel 10 deutlich, dass die befragten Fachkräfte hauptsächlich auf implizite Wissenskonzepte und Lehrende auf teils explizite, teils implizite Wissenskonzepte zurückgreifen.

In der Konsequenz sollten bewegungsbezogene methodisch-didaktische Konzepte inklusive räumlicher Rahmenbedingungen für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren entwickelt und evidenzbasiert untersucht werden.²⁶⁸ An dieser Stelle ist jedoch anzuführen, dass professionelles Handeln frühpädagogischer Fachkräfte hochkomplex und nicht standardisierbar ist und dies in Forschungsdesigns berücksichtigt und nicht auf eine klassische Input-Output Orientierung reduziert werden sollte.

Im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung sind folgende Forschungsdesiderate ermittelt worden:

- Eine Didaktik und Methodik zum Bildungsbereich für die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren: Dieses Forschungsdesiderat wurde in Kapitel 10 deutlich aufgezeigt. In der Gesamtschau der Analyseergebnisse wird ein prägnanter Bezug zwischen der Entwicklung und Bildung des Kindes in den ersten drei Lebensjahren und Körperlichkeit und Bewegung hergestellt und dementsprechend sind diese relevant für die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung im Elementarbereich.
- Der Bildungsbereich Bewegung in Verbindung mit anderen Bildungsbereichen, als sogenannte Querschnittsaufgabe im Elementarbereich: Bewegung als Querschnittsaufgabe bezieht sich auf die strukturelle Betrachtung des Bildungsbereichs Bewegung in der frühen Kindheit und beschreibt, dass ein Zugang zu den Entwicklungsaufgaben von Kindern in den ersten drei Lebensjahren über die Konstrukte Körper und Bewegung stattfindet. An dieser Stelle sind Forschungsansätze gefragt, die Möglichkeiten und Grenzen einer solchen Betrachtung für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinstkindern ermitteln.
- Die Gruppenstruktur in Kindertageseinrichtungen: In der Ergebnisdarstellung der vorliegenden Untersuchung wird die Gruppenzusammenstellung oftmals als zentrales Kriterium generiert. Die Analyseergebnisse der vorliegenden Untersuchung decken desintegrative Tendenzen aufgrund der Gruppenzusammenstellung in Kindertageseinrichtungen auf und stehen oftmals in Zusammenhang mit Bewegungsangeboten. Folg-

²⁶⁸ Nach KOHLER (2009) machte PIAGETS bereits 1930 auf ein evidenzbasiertes Forschungsdesiderat in der Pädagogik aufmerksam: „Was der Pädagogik am meisten abgeht, das ist die wissenschaftliche Nachkontrolle“ (PIAGET 1930/4, S. 77 zit. nach KOHLER, 2009, S. 334).

lich müssten mögliche Vor- und Nachteile für die individuelle Bewegungssozialisation in altersheterogenen und altershomogenen Gruppen eruiert werden.

- Die Zusammenarbeit mit Eltern: Lehrperson FSCHL8 verweist auf die Relevanz einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit und begründet dies mit der Altersspanne ‚U3‘ und dem Bindungsgedanken. In den Analyseergebnissen wird eine Erziehungspartnerschaft mit Eltern so gut wie gar nicht thematisiert. Eltern wurden hauptsächlich als Sozialisationsinstanz des Kindes beschrieben, an der Fachkräfte in der außerfamiliären Betreuung anknüpfen. Dies kann als Indiz herangezogen werden, dass eine Zusammenarbeit mit Eltern im Elementarbereich noch nicht etabliert ist und es hierfür Forschungsansätze zur Umsetzung einer solchen bedarf. Eine Bildungspartnerschaft zwischen Fachkraft und Eltern erfordert neben einem bewegungsspezifischen Fachwissen auch kommunikativer Kompetenzen, um den Eltern beratend begegnen zu können.

Die Empfehlungen sollten nach deren Umsetzung ebenfalls im Rahmen von Forschungsvorhaben überprüft werden.

In den Reviews werden folgende weitere Fragestellungen für Forschungsansätze thematisiert:

- Wie kann die Komplexität professionellen Handelns abgebildet und beforschbar gemacht werden?
- Wie können implizite Annahmen frühpädagogischer Fachkräfte im Forschungsprozess sichtbar gemacht werden? Wie sind diese impliziten Annahmen entstanden? Wie können diese beeinflusst werden?
- Wie kann Forschung zur Entwicklung von Qualitätsstandards beitragen?
- Wie kann ein Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis sichergestellt werden?

d) *Politische Maßnahmen*

Wie in Kapitel 1.1 beschrieben, ist die Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen historisch geprägt und befindet sich derzeit in einem Wandel. Die Bundesregierung definierte das Ziel eines bedarfsgerechten quantitativen Ausbaus der Betreuungsplätze für Kinder unter drei Jahren und ebnete dieses mit finanziellen Mitteln und gesetzlichen Grundlagen. Der quantitative Ausbau von Betreuungsplätzen korreliert mit einem qualitativen Anpassungsprozess, der in Fachdiskursen eingefordert wird (vgl. u. a. ALBERS, 2012; ERDSIEK-RAVE & JOHN-OHNESORG, 2013; NENTWIG-GESEMANN et al., 2011; VIERNICKEL et al., 2011). Die Qualität der Betreuung hängt nach dem aktuellen Fachdiskurs in großem Maße von den Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen ab. Vor diesem Hintergrund entstand das qualitative Forschungsinteresse, die subjektiven Sichtweisen und Orientierungen von in der Frühpädagogik professionell Tätigen zu den Themenschwerpunkten Kinder in den ersten drei Lebensjahren und Bewegung zu untersuchen. Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Untersuchung markieren jedoch, dass die Qualität der Betreuung nicht alleine von den Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkraft abhängt, sondern auch das Setting des beruflichen Handelns entscheidend ist. LIEGLE (2013, S. 153) beschreibt das Dilemma der Frühpädagogik, dass die Frühpädagogik zwar im öffentlichen und politischen Diskurs Thema ist und dennoch in einer beunruhigenden Krise steckt:

„Die Rahmenbedingungen - beispielsweise der Zuschnitt der Ausbildung, die Zahl der Kinder, die auf eine Fachkraft kommen, die Zahl der Arbeitsstunden und deren Vergütung - sind nicht dazu angetan, die Entwicklung und Verbreitung einer kindzentrierten Didaktik des Erziehens auf einem hohen Niveau der pädagogischen Qualität strukturell zu untermauern“.

Neben dem quantitativen Ausbau muss auch die Qualität in Kindertageseinrichtungen durch politische Maßnahmen gesichert werden. Folgende zwei Hauptaspekte zur Qualitätssicherung lassen sich auf Grundlage der zuvor beschriebenen Empfehlungen und weiterer Analyseergebnisse festmachen: Rahmenbedingungen und Professionalisierung (angehender) frühpädagogischer Fachkräfte.

Die Empfehlungen hinsichtlich dieser beiden Hauptaspekte werden im Folgenden ausgeführt.

Rahmenbedingungen

- Als Analyseergebnis kann festgehalten werden, dass die Aufnahme von Kindern in den ersten drei Lebensjahren weitere Ressourcen erfordert. Die räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtungen werden, aus Sicht der befragten Erzählpersonen, als für die neue Altersgruppe nicht ausreichend viabel beschrieben (vgl. Kapitel 7, 9.3, 9.4). Hierfür bedarf es einer finanziellen Ressourcenbereitstellung vonseiten der Politik.
- Die aktuellen Fachkraft-Kind-Schlüssel in der Praxis werden von den Befragten für eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen als nicht ausreichend beschrieben. Dies untermauern NIED et al. (2011, S. 34): „Die wissenschaftlich begründeten Forderungen nach einer angemessenen Fachkraft-Kind-Relation werden in der Praxis jedoch nicht einmal annähernd erfüllt“. Die Relevanz einer Sicherung eines ausreichenden Personalschlüssels wird in den Forschungsergebnissen durch den Bindungs- und Beziehungsaspekt – besonders in Bezug auf die Arbeit mit Kindern unter drei Jahren – sowie den zeitlichen Mehraufwand aufgrund von pflegerischen Tätigkeiten als bedeutsam herausgestellt (vgl. Kapitel 9.5). Auch die EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE IN EUROPE (EACEA) (2009, S. 14) weist auf den Zusammenhang zwischen dem Personalschlüssel und der Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen hin: „Ein guter Betreuungsschlüssel ist ausschlaggebend für die Sicherung der Qualität der Interaktion zwischen Erziehern und Kindern“. Auch frühpädagogische Fachkräfte sehen in der Verbesserung des Personal-Kind-Schlüssels einen hohen Handlungsbedarf (vgl. GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW), 2007, S. 45).
- Die Einstellung akademisch ausgebildeter Fachkräfte²⁶⁹ in Kindertageseinrichtungen mit multiprofessioneller Ausrichtung. Die Empfehlung stützt sich auf die Betonung der Komplexität der Bildungsarbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren, wel-

²⁶⁹ In einer internationalen Vergleichsanalyse stellt KARNATZ (2008, S. 116) folgendes heraus: „Neben Österreich bietet Deutschland das formal niedrigste Berufsniveau in der frühkindlichen Bildung“. Dabei wurde auch deutlich, dass Erzieher_innen in fast allen europäischen Ländern auf Hochschulniveau ausgebildet werden.

che in den Analyseergebnissen identifiziert wurde (vgl. Kapitel 10.3). So schlussfolgert beispielsweise die ROBERT BOSCH STIFTUNG (2011, S. 11) die Notwendigkeit eines Erwerbs von fachspezifischen Kompetenzen, damit eine Fachkraft „ausgehend von wissenschaftlich-theoretischem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen in den komplexen Handlungssituationen selbstorganisiert, reflexiv und kreativ“ handeln kann. Im Fachdiskurs wird eine Verbindung zwischen der Qualifizierung von Fachkräften und der Prozessqualität in Kindertageseinrichtung angenommen (vgl. Kapitel 2.3) und ebenfalls mehr akademisch ausgebildetes Personal in Kindertageseinrichtungen für die Erfüllung des Bildungsauftrages eingefordert (vgl. u. a. LEU, 2013). SINGER (2002, S. 179) stützt diesen Anspruch vor dem Hintergrund einer wichtigen und folgenreichen Phase der frühen Kindheit:

„Da die grundlegenden Merkmale der Persönlichkeit, die kognitiven Leistungen, die Art des Sich-in-der-Welt-Fühlens, der Kommunikationsfähigkeit und der Kompetenz sehr früh festgelegt werden, hängt das In-der-Welt-Sein des Menschen in hohem Maße nicht nur von der biologischen Ausstattung, sondern auch von den Erfahrungen mit der Welt und von Erziehung ab“.

Professionalisierung (angehender) frühpädagogischer Fachkräfte und Lehrender

- Bundesweite Weiterbildung zum Themenschwerpunkt Kinder unter drei Jahren, um das bewegungsspezifische Fachwissen frühpädagogischer Fachkräfte in der Praxis zu erweitern. Um qualitative Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse in Kindertageseinrichtungen für die Altersspanne von null bis drei Jahren sicher zu stellen, muss zudem Fachwissen zum Bildungsbereich Bewegung und Körper in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte implementiert werden. Die Bedeutsamkeit dessen wurde in der Empfehlung zum Fachwissen aufgezeigt.
- Der Erwerb von Reflexionskompetenz sollte ein fester Bestandteil in der Aus- und Weiterbildung sowie Praxis von frühpädagogischen Fachkräften sein. Biografisch-reflexive Ansätze sollten in der Aus- und Weiterbildung (angehender) frühpädagogischer Fachkräfte von politischer Seite aus als Standard aufgenommen werden. Für die stetige Umsetzung von Selbstreflexionsprozessen in der Praxis bedarf es eines politischen Auftrages, welcher in der Konsequenz zu einer zeitlichen Ressourcenbereitstellung in den Institutionen führen sollte. Dieser politische Auftrag sollte auch multiprofessionell und institutionell übergreifend gesichert werden, wie in der Empfehlung zur Reflexionskompetenz dargestellt ist.
- Für die Realisierung professionellen Handelns ist, entsprechend der vorliegenden Untersuchungsergebnisse, der Bedarf von wissenschaftlich fundierten Konzepten für den bewegungsbezogenen Auftrag von Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren in Kindertageseinrichtungen zu nennen. Es gilt in diesem Zusammenhang ein einheitliches Bildungsverständnis zu etablieren und infolgedessen einen länderübergreifenden Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen zu konkretisieren. In der Konsequenz sollten bewegungsbezogene methodisch-didaktische Konzepte, inklusive räumliche Rahmenbedingungen für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren entwickelt und evidenzbasiert

untersucht werden.²⁷⁰ Die Relevanz dessen wird durch die beschriebenen Forschungsdesiderate und deren Konsequenzen in der Empfehlung zur Forschung erläutert. Hierzu bedarf es eines politischen Auftrages und einer Sicherstellung im Rahmen von finanzieller Ressourcenbereitstellung.

- Als ein Desiderat für eine Empirie basierte Professionalisierung des frühpädagogischen Personals nennen MISCHO und FÖHLICH-GILDOFF (2011, S. 10) die internationale Ausrichtung. „Eine verstärkte internationale Ausrichtung der Professionalisierungsfor-schung dürfte auch die Anschlussfähigkeit deutschsprachiger Forschung erhöhen und zu einer weiteren Qualitätssteigerung frühpädagogischer Professionalisierungsfor-schung beitragen“.²⁷¹ Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird ebenfalls ein internationaler Bezug zum Handeln frühpädagogischer Fachkräfte thematisiert (vgl. Kapitel 9.4) und daran anknüpfend kann eine internationale Vernetzung empfohlen werden.²⁷² Als ein weiterer Begründungszusammenhang für eine Internationalisierung in der Frühpädagogik ist der Inklusionsanspruch im Elementarbereich zu nennen (vgl. u. a. SCHALLENBERG-DIEKMANN, 2013), dessen Verknüpfung zu den vorliegenden Forschungsergebnissen in der Empfehlung zur Reflexionskompetenz aufgeführt ist. Eine Internationalisierung in der frühen Kindheit ist auch deshalb relevant, da Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland heutzutage interkulturell, das heißt von Menschen unterschiedlicher Herkunft, geprägt ist. Multikulturalität muss als Lebenswelt von Kindern verstanden und konzeptionell in Kindertageseinrichtungen verankert sein (vgl. STAMM, 2010, S. 83).
- Eine einheitliche ministerielle Zuordnung der Kindertageseinrichtungen und eine län-derübergreifende Etablierung von Ausbildungsstandards für frühpädagogische Fachkräfte an Fach- und Hochschulen sowie Universitäten. In den Analyseergebnissen wird deutlich, dass vonseiten der Befragten ein Bildungsauftrag zu erfüllen ist (vgl. Kapitel 10). Um Kindertageseinrichtungen als Basis des Bildungssystems zu etablie-ren, sei eine Zuordnung zum Kultus- bzw. Bildungsbereich empfohlen.²⁷³ Lehrperson HSCHL11 merkt an, dass die in den Empfehlungen aufgenommene Verortung im Bil-dungsbereich einen Angleich der Gehälter an schulische Fachkräfte bedeuten könnte. Die Zuordnung zum Kultus- bzw. Bildungsbereich würde zudem eine internationale Vernetzung unterstützen, da die Zuständigkeit institutioneller Kindertagesbetreuung in

²⁷⁰ Im Forschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ wurden Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte für den Themenschwerpunkt Bewegung definiert, die sich auf den Elementarbereich und die Altersspanne von null bis sechs Jahren beziehen (vgl. SCHNEIDER et al., 2015).

²⁷¹ Als eine Ausnahme eines internationalen Austauschs sei an dieser Stelle die EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (EA) (2014) zu nennen. Der Zusammenschluss von allen EU Mitgliedsländern, Island, Norwegen und der Schweiz hat das Ziel, den Wissens- und Erfahrungsaustausch und infolge die Qualität der inklusiven Bildung europaweit zu gewährleisten. Der Schwerpunkt der Untersuchungen bezieht sich jedoch auf die Schulzeit. Die Bedeutsamkeit einer internationalen Ausrichtung hat in Deutschland bereit in der Lehrer_innenbildung Eingang gefunden (vgl. KRICKE & KÜRTE, 2015).

²⁷² Einen Vergleich internationaler Lösungsansätze in der frühkindlichen Bildung und mögliche Verknüpfungspunkte für den deutschen Elementarbereich stellt KARNATZ (2008) dar.

²⁷³ „Etwa die Hälfte der 16 Bundesländer ordnet den Kindergarten (traditionell) dem Sozialwesen zu, während die anderen Bundesländer eine Zuordnung zum Kultus- bzw. Schulbereich vornehmen“ (ROBBACH & GRELL, 2012, S. 334).

anderen Staaten meist unter den Bildungsbereich fallen (vgl. LIEGLE, 2006, S. 151). LIEGLE (2006, S. 151) begründet eine fehlende internationale Ausrichtung mit der erschwerten Anschlussfähigkeit der deutschen Kindertageseinrichtungen an die internationale Bildungsentwicklung, die auf folgenden Merkmalen basiert: „die Zuordnung des Kindergartens sowie der Erzieherinnenausbildung zur Jugendhilfe bzw. zum Sozialwesen [...]; die Vielfalt der Trägerschaft von Kindergärten und Ausbildungsstätten mit einem Übergewicht nicht-staatlicher, vor allem religiös-konfessioneller Träger; und die überwiegend sozialpädagogische Orientierung in Kindergärten und Ausbildungsstätten“. Länderübergreifende Standards der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte und somit die Festlegung von Standards für die Aus- und Weiterbildung werden auch im Fachdiskurs der Frühpädagogik eingefordert (vgl. u. a. ERDSIEK-RAVE & JOHN-OHNESORG, 2013, S. 9). Die ROBERT BOSCH STIFTUNG (2011, S. 9) kritisiert ebenfalls das Fehlen von einem gemeinsamen Bezugsrahmen mit definierten Ausbildungsstandards und zieht eine Verbindung zur Wissenschaft und Forschung: „Die Ursache liegt unter anderem darin, dass sich die Frühpädagogik bislang nicht zu einer eigenen Wissenschaftsdisziplin entwickeln konnte“.

- In den Analyseergebnissen werden eine Anerkennung der Profession in der frühen Kindheit und die dementsprechende Entlohnung als nicht ausreichend dargestellt. Dies wird auch im Rahmen der Professionalisierungsdebatte kritisiert (vgl. u. a. BECKER-STOLL, 2010, S. 20-22). Die Unzufriedenheit aufseiten der Fachkräfte wurde durch den mehrere Monate anhaltenden Tarifstreit 2015 (vgl. VER.DI, 2015) erkennbar. Die fehlende politische und gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung einer Profession zeigt sich nach DISKOWSKI (2008, S. 154) unter anderem in der „Finanzausstattung, Verantwortungsstrukturen, Ausbildung und Bezahlung der Fachkräfte“ und dies „sind Erbschaften der Herkunft aus der Fürsorge“. Demzufolge könnten die konkretisierten Empfehlungen langfristig zu einer fachlichen und gesellschaftlichen Aufwertung der frühen Kindheit beitragen und ein Fundament für die Qualitätssicherung im frühkindlichen Bereich bilden.

Vor diesem Hintergrund der empfohlenen politischen Maßnahmen kann an die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013, S. 7) angeknüpft werden, die folgende fünf Politikstrategien vorschlägt und damit die politische Einflussnahme und auch Verantwortung für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in außerfamiliären Institutionen unterstreicht:

„Politikstrategie 1: Qualitätsziele und gesetzliche Regelungen festlegen

Politikstrategie 2: Curricula und Standards konzipieren und umsetzen

Politikstrategie 3: Qualifikationen, Fortbildungen und Arbeitsbedingungen verbessern

Politikstrategie 4: Familien und Gemeinwesen einbeziehen

Politikstrategie 5: Datenerhebungen, Forschung und Monitoring fördern“.

Ein politischer Einfluss auf die Bedeutung und Definition des Aufgabenbereiches einer außerfamiliären Betreuung wurde in Kapitel 1.1 beschrieben. Eine politische Unterstützung für die Erhöhung und Sicherstellung der Qualität in Kindertageseinrichtungen wird auch im Fachdiskurs erwartet (vgl. u. a. VIERNICKEL et al., 2013). Politische Maßnahmen können demzufolge

einen deutlichen Einfluss auf die Erhöhung der Qualität von Kindertageseinrichtung nehmen und zur Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften beitragen.

VI. Verzeichnisse

13 Literaturverzeichnis

- AHNERT, L. (2003). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. KELLER (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl., S. 489–524). Bern: Hans Huber.
- AHNERT, L. (2010). *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- AHNERT, L. & GAPPA, M. (2008). Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In J. MAYWALD & B. SCHÖN (Hrsg.), *Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema* (S. 74–95). Weinheim: Beltz.
- AHNERT, L. & GAPPA, M. (2013). Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung - Auswirkungen auf die Frühe Bildung. In H. R. LEU & A. VON BEHR (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren* (2. Aufl., S. 110–121). München: Reinhardt.
- ALBERS, T. (2012). Bildung in der Krippe - für alle?! Chancen und Handlungsbedarfe einer inklusiven Frühförderung. *Zeitschrift für Inklusion* (4), 205–210.
- ALHEIT, P. (Hrsg.). (1999). *Biographie und Leib*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- ALKEMEYER, T. (2004). Bewegung, die Verkörperung des Sozialen und die Möglichkeiten praktischer Selbst-Erkenntnis. In M. SUKALE & S. TREITZ (Hrsg.), *Philosophie und Bewegung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 161–200). Münster: Lit.
- ALKEMEYER, T. (2010). Verkörperte Gemeinschaftlichkeit. Bewegungen als Medium und Existenzweisen des Sozialen. In F. BÖHLE & M. WEIHRICH (Hrsg.), *Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen* (Bd. 13, S. 331–348). Bielefeld: Transcript.
- ANDERS, Y. & ROBBACH, H.-G. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In M. STAMM & D. EDELMANN (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 183–196). Wiesbaden: Springer VS.
- ANDERSON, P. M. & LEVINE, P. B. (1999). *Child Care and Mothers' Employment Decisions. NBER Working Paper No. 7058*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- ANHALT, E. (2012). Bildsamkeit - Erziehungsbedürftigkeit. In U. SANDFUCHS, W. MELZER, B. DÜHLMEIER & A. RAUSCH (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 124–131). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR JUGENDHILFE (Hrsg.). (2004). *Entwurf eines Gesetzes zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Tagesbetreuungsausbaugesetz – TAG). Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe*. Zugriff am 20.03.2015. Verfügbar unter <http://www.agj.de/pdf/5/2004/Tagesbetreuungsausbaugesetz2004.pdf>
- ARNOLD, K.-H. & BRODHÄCKER, S. (2012). Lernen und Erziehen. In U. SANDFUCHS, W. MELZER, B. DÜHLMEIER & A. RAUSCH (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 26–30). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- AUGUSTIN, A. (2003). Ergotherapie auf der Grundlage der Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Sensomotorische Phase (Bd. 8). Idstein: Schulz-Kirchner.
- AZUN, S. (2013). Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind - Respekt für jede Familie. In P. WAGNER (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (3. Aufl., S. 222–241). Freiburg i. Br.: Herder.
- BAHR, S., KALLINICH, K., BEUDELS, W. FISCHER, K., HÖLTER, G., JASMUND, C., KRUS, A. & KUHLENKAMP, S. (2012). Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. *motorik*, 35 (3), 98–109.
- BALLUSECK, H. (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen: Budrich.
- BANDURA, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Ernst Klett.
- BARZ, H. (2010, Mai). *Frühpädagogische Weiterbildung heute. Entwicklungen und Herausforderungen*. Höher Schneller Weiterbildung - Bundeskongress für Weiterbildungsanbieter in der Frühpädagogik, Berlin. Zugriff am 11.12.2014. Verfügbar unter <https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Barz/Tagungsbeitraege/WIFF%20Barz-Liebenwein%201-6-2010.pdf>
- BAUER, K.-O., KOPKA, A. & BRINDT, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Juventa-Verl.
- BAUMERT, J. & SCHÜMER, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–410). Opladen: Leske + Budrich.
- BECKER, N. (2013). Hirnentwicklung und Lernen in der frühen Kindheit - Möglichkeiten und Grenzen neurowissenschaftlicher Forschung. In H. R. LEU & A. VON BEHR (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren* (2. Aufl., S. 27–39). München: Reinhardt.
- BECKER, R. & LAUTERBACH, W. (Hrsg.). (2012). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- BECKER-STOLL, F. (2010). Notwendige Qualität für Kinder unter drei Jahren in Tageseinrichtungen. In F. BECKER-STOLL, J. BERKIC & B. KALICKI (Hrsg.), *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren* (S. 14–28). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BECKLEY, P. (Ed.). (2012a). *Learning in early childhood. A whole child approach from birth to 8*. Los Angeles: SAGE.
- BECKLEY, P. (2012b). Motivation and Self-esteem. In P. BECKLEY (Ed.), *Learning in early childhood. A whole child approach from birth to 8* (pp. 65–78). Los Angeles: SAGE.
- BECKLEY, P. (2012c). Theories of learning. In P. BECKLEY (Ed.), *Learning in early childhood. A whole child approach from birth to 8* (pp. 19–32). Los Angeles: SAGE.
- BECKMANN, P. & KURTZ, B. (2001). *Erwerbstätigkeit von Frauen: Die Betreuung der Kinder ist der Schlüssel. IAB-Kurzbericht 10*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

- schung der Bundesanstalt für Arbeit. Zugriff am 12.01.2015. Verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2001/kb1001.pdf>
- BEEBE, B. & LACHMANN, F. M. (2004). *Säuglingsforschung und die Psychotherapie Erwachsener. Wie interaktive Prozesse entstehen und zu Veränderungen führen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BERNARD, M. (1980). *Der menschliche Körper und seine gesellschaftliche Bedeutung. Phänomen, Phantasma, Mythos*. Bad Homburg v.d.H: Limpert.
- BIETZ, J. (2005). Bewegung und Bildung - Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht. In J. BIETZ, R. LAGING & M. ROSCHER (Hrsg.), *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (Bd. 2, S. 85–122). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BINDER, M. (1995). Soziostrukturell differenzierte Inanspruchnahme außerhäusiger Betreuung von Kindern im Vorschulalter. Eine empirische Analyse für die Bundesrepublik Deutschland (Alte Bundesländer) für das Jahr 1993. *Zeitschrift für Familienforschung*, 7 (7), 89–118.
- BINDER, M. & WAGNER, G. (1996). Die außerhäufige Betreuung von Kindern im Vorschulalter - Eine Längsschnittanalyse von „Betreuungskarrieren“ in Westdeutschland. In W. ZAPF, J. SCHUPP & R. HABICH (Hrsg.), *Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt* (Bd. 7, S. 66–79). Frankfurt am Main: Campus.
- BLAU, D. (2003). Child Care Subsidy Programs. In R. A. MOFFITT (Ed.), *Means-Tested Transfer Programs in the United States* (pp. 443–516). Chicago: University of Chicago Press.
- BODENBURG, I., WEHRMANN, I., SCHNEIDER, K. & WÜSTENBERG, W. (Hrsg.). (2013). *Kinder von 0 bis 3 - Basiswissen. Was wir gemeinsam alles können. Beziehungen unter Kindern in den ersten Lebensjahren*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BÖHLE, F. & WEHRICH, M. (Hrsg.). (2010). *Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen* (Bd. 13). Bielefeld: Transcript.
- BÖHNISCH, L. (1999). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verl.
- BOHNSACK, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (Bd. 27, 3. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- BOHNSACK, R. (2006). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Opladen: Budrich.
- BOHNSACK, R. (2013). Gruppendiskussion. In U. FLICK, E. VON KARDORFF & I. STEINKE (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Bd. 55628, 10. Aufl., S. 369–383). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BOLDER, A., KUTSCHA, G., DOBISCHAT, R. & REUTTER, G. (2012). Beruflichkeit – Ein Kampf der Einzelnen gegen die Institutionen? In A. BOLDER, R. DOBISCHAT, G. KUTSCHA & G. REUTTER (Hrsg.), *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt* (Bd. 4, S. 7–23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BOOTH, T. A. M. & KINGSTON, D. (2006). *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).
- BOURDIEU, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- BOWLBY, J. (2005). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. Originalausgabe (1953): Child Care and the Growth of Love. Second Edition, Penguin Books. (Bd. 13, 5. Aufl.). München: Reinhardt.
- BRUER, J. T. (2003). *Der Mythos der ersten drei Jahre. Warum wir lebenslang lernen* (Bd. 124). Weinheim: Beltz.
- BÜCHEL, F. & SPIESS, K. C. (2002). *Form der Kinderbetreuung und Arbeitsmarktverhalten von Müttern in West- und Ostdeutschland* (Bd. 220). Stuttgart: Kohlhammer.
- BUDDE, H., VOELCKER-REHAGE, C., PIETRASSYK-KENDZIORRA, S., MACHADO, S., RIBEIRO, P. & ARAFAT, A. M. (2010). Steroid hormones in the saliva of adolescents after different exercise intensities and their influence on working memory in a school setting. *Psychoneuroendocrinology*, 35 (3), 382–391.
- BÜKER, U. (2014). *Kommunizieren durch Berühren. Kindern mit Behinderung begegnen durch basale Stimulation*. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben.
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT BILDUNG UND ERZIEHUNG IN DER KINDHEIT (BAG-BEK). (2009). *Qualifikationsrahmen für BA- Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Verabschiedet auf der Tagung der BAG- BEK am 26.11.2009 in Köln.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2016). *Bessere Kitas und Grundschulen. Kindertagesstätten und das pädagogische Personal auf die Zukunft vorbereiten - das ist das Ziel von 30 Forschungsvorhaben, die das Bundesbildungsministerium fördert*. Zugriff am 10.02.2016. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/bessere-kitas-und-grundschulen-80.html>
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.). (2003). *Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Zusammenfassung und Empfehlungen*. Zugriff am 10.10.2008. Verfügbar unter www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/gutachten-perspektiven-zur-weiterentwicklung.property=pdf.pdf
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIEN, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.). (2004). *Das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG). Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe*, Bonn. Zugriff am 09.12.2014. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Tagesbetreuungsausbaugesetz-TAG.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.). (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Zugriff am 12.01.2014. Verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (2010). *Informationen zum Kinderförderungsgesetz (KiföG)*. Zugriff am 12.01.2014. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gesetze,did=133282.html>

- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.). (2014a). *Vierter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Bericht der Bundesregierung 2013 nach § 24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren für das Berichtsjahr 2012*, Berlin. Zugriff am 21.09.2014. Verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kif_C3_B6G-Vierter-Zwischenbericht-zur-Evaluation-des-Kinderf_C3_B6rderungsgesetzes,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (2014b). *Gesetzliche Grundlagen für den Ausbau der Kinderbetreuung*. Zugriff am 12.01.2015. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=118992.html>
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (2014c). *Mehr Qualität in der Kindertagesbetreuung. Bund und Länder geben gemeinsamen Startschuss*. Zugriff am 12.01.2015. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Presse/pressemitteilungen,did=210808.html>
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (2015). *Aktionsprogramm Kindertagespflege*. Zugriff am 23.02.2015. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=118996.html>
- BUYTENDIJK, F. J. J. (1972). *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*. Berlin: Springer.
- CANTZLER, A. (2012). *Die Aufnahme von Kindern in den ersten drei Lebensjahren als Teamaufgabe*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter <http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/die-aufnahme-von-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren-als-teamaufgabe/>
- CHAMBERLAYNE, P., BORNAT, J. & APITZSCH, U. (2004). *Biographical methods and professional practice. An international perspective*. Bristol: Policy.
- CLARKE-STEWART, K. A. (1998). Qualität der Kinderbetreuung in den Vereinigten Staaten von Amerika. In W. E. FTHENAKIS & M. R. TEXTOR (Hrsg.), *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich* (Bd. 2, Dr. nach Typoskript., S. 148–160). Weinheim: Beltz.
- COMBE, A. & BUCHEN, S. (1996). *Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen* (Bd. 25). Weinheim: Juventa.
- COMBE, A. & HELSPER, W. (Hrsg.). (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (Bd. 1230). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DAUSIEN, B., HANSES, A., INOWLOCKI, L. & RIEMANN, G. (2008). Die Analyse, Selbstreflexion und Gestaltung professioneller Arbeit als Gegenstand der Biografieforschung und anderer interpretativer Zugänge – Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *Forum Qualitative Sozialforschung* 9 (1), Art. 61. Zugriff am 05.06.2014. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801615>
- DAUSIEN, B., LUTZ, H., ROSENTHAL, G. & VÖLTER, B. (2009). Einleitung. In B. VÖLTER (Hrsg.), *Biographieforschung im Diskurs* (2. Aufl., S. 7–20). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.

- DELHOM, P. (2011). Das Erleiden von Verletzungen als leibliche Quelle von Normativität. In A. REICHOLD & P. DELHOM (Hrsg.), *Normativität des Körpers* (Orig.-Ausg., S. 96–115). Freiburg i. Br.: Alber.
- DENZIN, N. K. (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2. Aufl.). New Brunswick, NJ: AldineTransaction.
- DEPPERMAN, A. & HARTUNG, M. (Hrsg.). (2003). *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien* (2. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg.
- DEPPERMAN, A. (2001). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (Bd. 3, 2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (2015). *Review Boards*. Zugriff am 15.10.2015. Verfügbar unter http://www.dfg.de/en/dfg_profile/statutory_bodies/review_boards/
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR COACHING (2015). *Was ist Coaching?* Zugriff am 30.10.2015. Verfügbar unter https://www.coaching-dgfc.de/cgi-bin/portal/portal.pl?level=root&pmenu_id=1
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Bad Godesberg: Deutscher Bildungsrat.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2004). *Tagesbetreuungsausbaugesetz. TAG*. Zugriff am 15.10.2015. Verfügbar unter [http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=//*\[@attr_id=%27bgbl104s3852.pdf%27\]#_bgbl__%2F%2F*\[%40attr_id%3D%27bgbl104s3852.pdf%27\]__1459846968316](http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=//*[@attr_id=%27bgbl104s3852.pdf%27]#_bgbl__%2F%2F*[%40attr_id%3D%27bgbl104s3852.pdf%27]__1459846968316)
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2005). *Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetz. KICK*. Zugriff am 15.10.2015. Verfügbar unter www.buzer.de/gesetz/7394/
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2008a). *Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Förderung von Kindern unter drei Jahren in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (Kinderförderungsgesetz – KiföG)*. Zugriff am 15.10.2015. Verfügbar unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/101/1610173.pdf>
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2008b). *Kinderförderungsgesetz (KiföG)*. Zugriff am 15.10.2015. Verfügbar unter [http://www.bgbl.de/banzxaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl108s2403.pdf#_bgbl__%2F%2F*\[%40attr_id%3D%27bgbl108s2403.pdf%27\]__1421060020760](http://www.bgbl.de/banzxaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl108s2403.pdf#_bgbl__%2F%2F*[%40attr_id%3D%27bgbl108s2403.pdf%27]__1421060020760)
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2010). *Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)*. Zugriff am 02.01.2016. Verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/kjhg/gesamt.pdf>
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2015a). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Zugriff am 02.01.2016. Verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2015b). *Sozialgesetzbuch Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfe. SGB VIII*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_8/gesamt.pdf
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2016). *Bürgerliches Gesetzbuch (BGB)*. Zugriff am 01.04.2016. Verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bgb/gesamt.pdf>

- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.). (2011a). *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. (Bd. 2). München: DJI.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.). (2011b). *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie*. München: DJI.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- DEWE, B. (1998). Zur Relevanz der Professionstheorie für pädagogisches Handeln. In W. K. SCHULZ (Hrsg.), *Expertenwissen. Soziologische, psychologische und pädagogische Perspektiven* (S. 67–86). Opladen: Leske + Budrich.
- DEWE, B. & WAGNER, H.-J. (2006). Professionalität und Identität in der Pädagogik. In M. RAPOLD (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität* (S. 51–76). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- DIE DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SUPERVISION (Hrsg.). (2011). *Supervision - ein Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit*. Zugriff am 15.10.2015. Verfügbar unter http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/12/grundlagenbroschuere_2012.pdf
- DIEM, L. (1976). *Auf die ersten Lebensjahre kommt es an. Intelligenz durch Bewegungstraining*. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.
- DIPPELHOFFER-STIEM, B. (2000). Bildungskonzeptionen junger Erzieherinnen. Längsschnittliche Analysen zu Stabilität und Wandel. *Empirische Pädagogik*, 14 (4), 327–342.
- DIPPELHOFFER-STIEM, B. (2012). Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In L. FRIED, B. DIPPELHOFFER-STIEM, M.-S. HONIG & L. LIEGLE (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 129–161). Weinheim: Beltz.
- DISKOWSKI, D. (2008). Bildungsstandards und Bildungssteuerung. Einwürfe, Anerkennung und Empfehlungen. In W. THOLE (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 153–164). Opladen: Budrich.
- DLR PROJEKTTRÄGER. (2015). „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF), Zugriff am 10.10.2015. Verfügbar unter http://www.dlr.de/pt/desktopdefault.aspx/tabid-7563/12807_read-32089/
- DOWNING, G. (1996). *Körper und Wort in der Psychotherapie. Leitlinien für die Praxis*. München: Kösel.
- DRIESCHNER, E. (2007). *Erziehungsziel "Selbstständigkeit". Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- DUDEN (Hrsg.). (2016). *Stichwort Wahnsinn*. Zugriff am 10.02.2016. Verfügbar unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wahnsinn>
- EBERT, S. (2008). Krippenerziehung als Profession - Anforderungen an ein modernes Berufskonzept. In J. MAYWALD & B. SCHÖN (Hrsg.), *Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema* (S. 178–197). Weinheim: Beltz.
- EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA) (Eds.). (2009). *Early childhood education and care in Europe. Tackling social and cultural inequalities*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA) (Hrsg.). (2009). *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozia-*

- ler und kultureller Ungleichheiten*. Brüssel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- ENGELBRECH, G. & JUNGKUNST, M. (2001). *Erwerbsbeteiligung von Frauen: Wie bringt man Beruf und Kinder unter einen Hut? (IAB-Kurzbericht 07/2001)*. Zugriff am 12.01.2015. Verfügbar unter <http://doku.iab.de/kurzber/2001/kb0701.pdf>
- ERDSIEK-RAVE, U. & JOHN-OHNESE, M. (Hrsg.). (2013). *Frühkindliche Bildung - das reinste Kinderspiel?! (Bd. 29)*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- ERIKSON, E. H. (1961). *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- ERIKSON, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze (Bd. 16)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE (Eds.). (2014). *FIVE KEY MESSAGES FOR INCLUSIVE EDUCATION. Putting Theory into Practice*. Zugriff am 16.12.2014. Verfügbar unter <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>
- EVERS, R. (2012). Erzieherinnen und Erzieher. In U. SANDFUCHS, W. MELZER, B. DÜHLMEIER & A. RAUSCH (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 490–494). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- FISCHER, K. (2014). *Schlussbericht. Bewegung in der frühen Kindheit (BMBF, Hrsg.)*. Zugriff am 01.09.2015. Verfügbar unter <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb15/82571527X.pdf>
- FISCHER, K., HÖLTER, G., BEUDELS, W., JASMUND, C., KRUS, A. & KUHLENKAMP, S. (Hrsg.). (2016). *Bewegung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- FISCHER, K. (2016). Forschungsprojekt BiK - Eine Einführung. In K. FISCHER (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit* (S. 6–26). Wiesbaden: Springer VS.
- FISCHER, K., KOPIC, A. & SCHNEIDER, J. (2016). Bewegung als anthropologische Kategorie. Das Bewegungsverständnis des Forschungsprojektes BiK. In K. FISCHER (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit* (S. 233–256). Wiesbaden: Springer VS.
- FISCHER, M. (1979). Phänomenologische Analysen der Person-Umwelt-Beziehung. In S.-H. FILIPP & D. J. BEM (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 47–73). Stuttgart: Klett-Cotta.
- FLAAKE, K. (1989). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt am Main: Campus.
- FLICK, U. (2013). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. FLICK, E. VON KARDORFF & I. STEINKE (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Bd. 55628, 10. Aufl., S. 309–318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FONAGY, P., GERGELY, G., JURIST, E. L., TARGET, M. & VORSPHOL, E. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- FRANKE, E. (2010). Bewegung als Kommunikation. In F. BÖHLE & M. WEIHRICH (Hrsg.), *Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen* (Bd. 13, S. 79–101). Bielefeld: Transcript.
- FRERICH, J. & FREY, M. (1993). *Sozialpolitik in der Deutschen Demokratischen Republik* (Bd. 2). München: Oldenbourg.

- FREY, A. & MENGELKAMP, C. (2007). Auswirkungen von Sport und Bewegung auf die Entwicklung von Kindergartenkindern. *bildungsforschung*, 4 (1), 1-17.
- FRIED, L. (2003). Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen. In L. FRIED, B. DIPPELHOFFER-STIEM, M.-S. HONIG & L. LIEGLE (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 54–85). Weinheim: Beltz.
- FRIED, L. (2008). Bildung und didaktische Kompetenz. In W. THOLE (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 141–152). Opladen: Budrich.
- FRIED, L. (2012). Programme, Konzepte und subjektive Handlungsorientierungen. In L. FRIED, B. DIPPELHOFFER-STIEM, M.-S. HONIG & L. LIEGLE (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 57–90). Weinheim: Beltz.
- FRIED, L., ROßBACH, H.-G., TIETZE, W. & WOLF, B. (1992). Elementarbereich. In K. INGENKAMP, R. S. JÄGER, H. PETILLON & B. WOLF (Hrsg.), *Empirische Pädagogik, 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland/ Band 1* (S. 197–263). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- FRIED, L., ROUX, S. & AHNERT, L. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- FRITSCHI, T. & OESCH, T. (2008). *Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindliche Bildung in Deutschland - Kurzfassung - . Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_27049_30354_2.pdf
- FRITZEN-HERKENHOFF, S. (2001). Von der Mutterideologie zur Reform des deutschen Betreuungssystems. *Die politische Meinung* (385), 32–37.
- FRÖHLICH, A. (Hrsg.). (1989). *Kommunikation und Sprache körperbehinderter Kinder*. Dortmund: Verl. Modernes Lernen.
- FRÖHLICH, A. D. (1998). *Basale Stimulation. Das Konzept*. Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K. & NENTWIG-GESEMANN, I. (Hrsg.). (2009). *Forschung in der Frühpädagogik II* (Bd. 3). Freiburg i. Br.: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K., NENTWIG-GESEMANN, I. & HADERLEIN, R. (Hrsg.). (2008). *Forschung in der Frühpädagogik I* (Bd. 1). Freiburg i. Br.: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K., NENTWIG-GESEMANN, I., KÖNIG, A. & WELTZIEN, D. (Hrsg.). (2013). *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (Bd. 12). Freiburg i. Br.: FEL-Verl. Forschung - Entwicklung - Lehre.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K., NENTWIG-GESEMANN, I. & LEU, H. R. (Hrsg.). (2011). *Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (Bd. 9). Freiburg i. Br.: FEL-Verl. Forschung - Entwicklung - Lehre.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K., NENTWIG-GESEMANN, I. & NEUB, N. (Hrsg.). (2014). *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (Bd. 15). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.

- FRÖHLICH-GILDHOFF, K., NENTWIG-GESEMANN, I. & PIETSCH, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung fröhpädagogischer Fachkräfte*. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Fröhpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Deutsches Jugendinstitut, Hrsg., Bd. 19). München: DJI. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K., NENTWIG-GESEMANN, I. & STREHMEL, P. (Hrsg.). (2010). *Forschung in der Fröhpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung* (Bd. 5). Freiburg i. Br.: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K., NENTWIG-GESEMANN, I. & WEDEKIND, H. (Hrsg.). (2012). *Forschung in der Fröhpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung - Begegnungen mit Dingen und Phänomenen* (Bd. 10). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K. & STROHMER, J. (2011). Untersuchungen zum Stand von Beobachtung, Dokumentation und Diagnostik in Kindertageseinrichtungen. In K. FRÖHLICH-GILDHOFF, I. NENTWIG-GESEMANN & H. R. LEU (Hrsg.), *Forschung in der Fröhpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren* (Bd. 9, S. 37–68). Freiburg i. Br.: FEL-Verl. Forschung - Entwicklung - Lehre.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K. & VIERNICKEL, S. (2010). Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren in der Erzieherinnenausbildung und in den neuen fröhpädagogischen Studiengängen. In F. BECKER-STOLL, J. BERKIC & B. KALICKI (Hrsg.), *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren* (S. 108–129). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- FTHENAKIS, W. E. (Hrsg.). (2004). *Elementarpädagogik nach PISA*. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können (5. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.
- FTHENAKIS, W. E. & OBERHUEMER, P. (Hrsg.). (2010). *Fröhpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- FUCHS, T. (2000). *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- FUCHS, T. (2012). Familienerziehung. In U. SANDFUCHS, W. MELZER, B. DÜHLMEIER & A. RAUSCH (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 323–327). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- FUNKE-WIENEKE, J. (Hrsg.). (2004). *Bewegungs- und Sportpädagogik. Wissenschaftstheoretische Grundlagen, zentrale Ansätze, entwicklungspädagogische Konzeption* (Bd. 1). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GANSEN, P. (2009). Chancenungleichheit von Anfang an. Heterogenität in der frühen Kindheit als bildungspolitische und pädagogische Herausforderung. In C.-P. BUSCHKÜHLE, L. DUNCKER & V. OSWALT (Hrsg.), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs* (S. 193–214). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- GARFINKEL, H. (1967/1984). *Studies in ethnomethodology*. Malden/MA: Polity Press/Blackwell Publishing.
- GEIBLER, R. (2013). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung* (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- GERSON, S. A., HUNNIUS, S. & BEKKERING, H. (2013). Playing for Us: The Influence of Joint Action on Planning in Three-year-olds. In M. KNAUFF, M. PAUEN, N. SEBANZ & I. WACHSMUTH (Eds.), *Cooperative minds. Social interaction and group dynamics ; proceedings of*

- the 35th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 2380–2385). Austin, Tex: Cognitive Science Soc.
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) (Hrsg.). (2007). *Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW*. Frankfurt am Main: GEW
- GIESECKE, H. (2007). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (9. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1968). *The discovery of grounded theory. strategies for qualitative research*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (2010). *Grounded Theory – Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Bern: Huber.
- GLORIUS, S. (1998). *Zur Akzeptanz von Ballspielen bei Schülerinnen und jungen Frauen. Ein Beitrag zur Ermittlung beeinflussender Faktoren im Kontext des Sportunterrichts* (Bd. 14). Hamburg: Kovač.
- GLÜER, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- GÖHLICH, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. *Zeitschrift für Pädagogik* (57), S. 138–152.
- GOLDENBAUM, A. (2007). Einstellungen und Orientierungen von Erzieherinnen. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In V. SCHEID (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der DVS-Sektion Sportpädagogik vom 15. bis 17. Juni 2006 in Kassel* (Bd. 165, S. 115–122). Hamburg: Czwalina.
- GONZALEZ-MENA, J. & WIDMEYER-EYER, D. (2014). *Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung* (2. Aufl.). Freiamt im Schwarzwald: Arbor.
- GÖPPEL, R. (2014). *Gehirn, Psyche, Bildung. Chancen und Grenzen einer Neuropädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- GORDIJN, C. (1975). *Wat beweegt ons?* Baarn: Bosch/ Kenning.
- GOREY, K. M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16 (1), 9–30.
- GRAF, C., KOCH, B., KLIPPEL, S., BÜTTNER, S., COBURGER, S., CHRIST, H. et al. (2003). Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und Konzentration im Kindesalter – Eingangsergebnisse des CHILT-Projektes. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 54 (9), 242–246.
- GRAF, U. (2012). Kinder im elementarpädagogischen Alter. In U. SANDFUCHS, W. MELZER, B. DÜHLMEIER & A. RAUSCH (Hrsg.), *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GRÄFF, C. (2008). *Konzentrierte Bewegungstherapie in der Praxis* (Bd. 208). Stuttgart: Klett-Cotta.
- GRELL, F. (2012). Elementarerziehung. In U. SANDFUCHS, W. MELZER, B. DÜHLMEIER & A. RAUSCH (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 173–177). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GRÖSSING, S. (1993). *Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

- GROSSMANN, K. E. & GROSSMANN, K. (Hrsg.). (2011). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- GROSSMANN, K. & GROSSMANN, K. E. (2012). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- GRUPE, O. (1984). *Grundlagen der Sportpädagogik. Körperlichkeit, Bewegung und Erfahrung im Sport* (Bd. 8, 3. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- GRUSCHKA, A. (2012). Gilt bei Pädagogen noch die Bindung an Beruflichkeit als biographisches Projekt? In A. BOLDER, R. DOBISCHAT, G. KUTSCHA & G. REUTTER (Hrsg.), *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt* (Bd. 4, S. 105–126). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- GUDJONS, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch* (Bd. 3092, 10. Aufl.). Stuttgart: UTB GmbH.
- GUDJONS, H., WAGENER-GUDJONS, B. & PIEPER, M. (2008). *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit* (Völlig neu bearb. und aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GUGUTZER, R. (2002). *Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität*. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- GUGUTZER, R. (2010). Soziologie am Leitfaden des Leibes. Zur Neophänomenologie sozialen Handelns am Beispiel der Contact Improvisation. In F. BÖHLE & M. WEIHRICH (Hrsg.), *Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen* (Bd. 13, S. 165–184). Bielefeld: Transcript.
- GUGUTZER, R. (2013). *Soziologie des Körpers* (4. Aufl.). Bielefeld: Transcript.
- HAGEMANN, K., JARAUSCH, K. H. & ALLEMAN-GHIONDA, C. (2014). Children, Families, and States: Time Policies of Childcare and Schooling in a Comparative Historical Perspective. In K. HAGEMANN, K. H. JARAUSCH & C. ALLEMAN-GHIONDA (Eds.), *Children, Families, and States. Time Policies of Childcare, Preschool, and Primary Education in Europe* (2nd ed., pp. 3–50). New York: Berghahn.
- HANSEN, R. & KNAUER, R. (2013). Partizipation - eine didaktische Herausforderung. In N. NEUB (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (S. 58–70). Berlin: Cornelsen.
- HANSEN, A. (2004). *Biographie und soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- HAUSMANN, B. (2011). *BewegtSein. Integrative Bewegungs- und Leibtherapie in der Praxis: Erlebnisaktivierung und Persönlichkeitsentwicklung*. Wiesbaden: Reichert Verlag.
- HECKHAUSEN, J. & HECKHAUSEN, H. (Hrsg.). (2010). *Motivation und Handeln* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- HECKMAN, J. (1974). Effects of Child-Care Programs on Women's Work Effort. *Journal of Political Economy*, 82, 136–169.
- HEINZE, T. (2001). *Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München: R. Oldenbourg.
- HELFFERICH, C. (2012). Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuch einer Kartierung von Agency-Konzepten. In S. BETHMANN, C. HELFFERICH, H. HOFFMANN & D. NIERMANN (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 9–39). Weinheim: Beltz Juventa.

- HOFFERTH, S. & COLLINS, N. (2000). Child care and employment turnover. *Population Research and Policy Review*, 19, 357–395.
- HÖLTERSHINKEN, D., HOFFMANN, H. & PRÜFER, G. (1997). *Kindergarten und Kindergärtnerin in der DDR*. Neuwied: Luchterhand.
- HOTTINGER, U., LEUCHTER, M., TETTENBORN, A. & VOGT, F. (Hrsg.). (2011). *Entwicklung und Lernen junger Kinder*. Münster: Waxmann.
- HUNGER, I. (Hrsg.). (2000). *Handlungsorientierungen im Alltag der Bewegungserziehung. Eine qualitative Studie* (Bd. 126). Schorndorf: Hofmann.
- HUNNIUS, S. & BEKKERING, H. (2014). What are you doing? How active and observational experience shape infants' action understanding. *Phil. Trans. R. Soc.*, 28 (369), 1644. Zugriff am 18.01.2015. Verfügbar unter <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/royptb/369/1644/20130490.full.pdf>
- HURRELMANN, K. (1993). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz.
- JÄGER, U. (2004). *Der Körper, der Leib und die Soziologie. Entwurf einer Theorie der Inkorporierung*. Königstein: Helmer.
- JAKINS, A. (2012). Learning and Teaching Styles. In P. BECKLEY (Ed.), *Learning in early childhood. A whole child approach from birth to 8* (pp. 150–162). Los Angeles: SAGE.
- JASMUND, C. (2014, Januar). "Die ungeliebte Mittagsruhe!" - Bedürfnisgerechte Tagesgestaltung in KiTas. Vortrag an der Justus-Liebig-Universität, Gießen.
- JENNI, O. & BENZ, C. (2011). Schlaf-Wach-Regulation und Schlafstörungen im Kleinkindalter. In H. KELLER (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 1032–1057). Bern: Huber.
- JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ UND KULTUSMINISTERKONFERENZ (JFMK-KMK) (Hrsg.). (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 11.02.2015. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- JUGEND- UND FAMILIENMINISTERKONFERENZ UND KULTUSMINISTERKONFERENZ (JFMK-KMK) (Hrsg.). (2010). *Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf
- JUGENDMINISTERKONFERENZ (JMK) (Hrsg.). (2005). Top 10. Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe Jugendministerkonferenz am 12./13. Mai 2005 in München.
- JUNG, E. (2014). *Auf unvertrauten Pfaden. Der Übergang von der Kinderkrippe in den Kindergarten aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte*. Weinheim: Beltz Juventa.
- KAISER, L. S. & SPIEB, J. (2013). Didaktik von Gruppenprozessen - Wie Kinder in Gruppen lernen. In N. NEUB (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (S. 45–57). Berlin: Cornelsen.
- KARL, U. (2006). Metaphern als Spuren von Diskursen in biographischen Texten. *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (1). Zugriff am 13.02.2013. Verfügbar unter <http://www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070139>

- KARNATZ, E. (2008). *Internationale Lösungsansätze in der frühkindlichen Bildung* (Bd. 21). Berlin: Liberal.
- KASÜSCHKE, D. (Hrsg.). (2010a). *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (Bd. 3). Köln: Carl Link.
- KASÜSCHKE, D. (2010b). Profile von Kindertageseinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland - eine Momentaufnahme. In D. KASÜSCHKE (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (Bd. 3, S. 264–305). Köln: Carl Link.
- KASÜSCHKE, D. (2013). Klassiker und aktuelle Konzepte der Elementarpädagogik. In N. NEUB (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (S. 31–44). Berlin: Cornelsen.
- KASÜSCHKE, D. & FRÖHLICH-GILDHOFF, K. (2008). *Frühpädagogik heute. Herausforderung an Disziplin und Profession*. Köln: Carl Link.
- KASÜSCHKE, D. & JARES, L. (2010). Pädagogik in Kindertageseinrichtungen: Raum, Struktur und Handlung im Sozialen. In D. KASÜSCHKE (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (Bd. 3, S. 225–263). Köln: Carl Link.
- KELLE, U. (1994). *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung* (Bd. 6). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- KELLER, H. (2003). Das Säuglingsalter aus kulturpsychologischer Sicht. In H. KELLER (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl., S. 353–380). Bern: Hans Huber.
- KIRSCHKE, K. & HÖRMANN, K. (2014). *Grundlagen der Bindungstheorie*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_kirschke_hoermann_2014.pdf
- KNAUF, T. (2016). *Bildungsräume für Kinder von 0 bis 6: der Raum als "dritter Erzieher"*. Zugriff am 15.03.2015. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2076.html>
- KOCH, M. (2015). U3 mit Profil! Eine qualitative Studie mit Fachkräften und Lehrenden der frühen Kindheit zu der Aufnahme von Kindern unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. In A. SCHMITT, M. MORFELD, E. STERDT & L. FISCHER (Hrsg.), *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik – Ein Tagungsbericht* (S. 107–120). Halle: Mitteldeutscher Verlag.
- KOCH, M. & BÖCKER, N. (2014). Bewegungspädagogische Fachpraxis im Spannungsraum von Freiheit und Begrenzung. In K. FRÖHLICH-GILDHOFF, I. NENTWIG-GESEMANN & N. NEUB (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (Bd. 15, S. 219–239). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- KOCH, M. BÖCKER-GIANNINI, N., BREMSER, S., GRAUL-MAYR, P. & KUHLENKAMP, S. (2016). Motive zur Bewegung im Elementarbereich. In K. FISCHER (Hrsg.), *Bewegung in der frühen Kindheit* (S. 151–188). Wiesbaden: Springer VS.
- KÖCKEIS-STANGL (1980). Methoden der Sozialisationsforschung. In K. HURRELMANN & D. ULLICH (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 321–370). Weinheim: Beltz.
- KOHLER, R. (2009). *Piaget und die Pädagogik. Eine historiographische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KOLLER, H.-C. (2009). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (Bd. 480, 4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- KÖNIG, A. (2010). Impulse aus der internationalen Frühpädagogik - Überlegungen zum Aufbau einer Bildungsdidaktik für den Elementarbereich. In D. KASÜSCHKE (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (Bd. 3, S. 385–408). Köln: Carl Link.

- KÖNIG, A. (2014). Bildungsteilhabe im Sinne der Kinderrechte aus interaktionistischer Perspektive. Empirische Einblicke in die Bildungsorte Familie und Kindergarten. In A. PRENGEL & U. WINKELHOFFER (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 173–182). Opladen: Budrich.
- KRAPP, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (3), 387–406.
- KRAPPMANN, L. (2001). Bindungsforschung und Kinder- und Jugendhilfe. Was haben sie einander zu bieten? *Neue Praxis*, 31 (4), 338–346.
- KRATZMANN, J. & SCHNEIDER, T. (2008). *Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung*. SOEPPapers on Multidisciplinary Panel Data, Berlin. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter http://www.diw.de/documents/publikationen/73/82423/diw_sp0100.pdf
- KRAUL, M., MAROTZKI, W. & SCHWEPPE, C. (2002). *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KRICKE, M. & KÜRTE, L. (Hrsg.). (2015). *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- KRÜGER, F. W. (2011). Bewegung als Bildungsbereich in Kitas. Pädagogischer Anspruch, Kompetenzbedarf, Professionalisierung von Erzieherinnen. *motorik*, 34 (1), 2–10.
- KRÜGER, H.-H. (2002). Methoden und Ergebnisse der historischen Kindheits- und Jugendforschung. In H.-H. KRÜGER & C. GRUNERT (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 283–305). Opladen: Leske + Budrich.
- KRÜGER, H.-H. & LÜTKE-ENTRUP, M. (2008). Der akademische Arbeitsmarkt für Frühpädagogen. Qualifizierung und Nachfrage von wissenschaftlichen Nachwuchskräften. In W. THOLE (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 318–327). Opladen: Budrich.
- KRÜGER, H.-H. & MAROTZKI, W. (Hrsg.). (2006). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- KRÜLL, M. (1990). *Die Geburt ist nicht der Anfang. Die ersten Kapitel unseres Lebens neu erzählt* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- KRUSE, J. (2009). Qualitative Sozialforschung – interkulturell gelesen: Die Reflexion der Selbstausslegung im Akt des Fremdverstehens [30 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung* 10 (1), Art. 16. Zugriff am 05.06.2014. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901162>
- KRUSE, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- KRUSE, J., BIESEL, K. & SCHMIEDER, C. (2011). *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- KUBITZA, T. (2005). *Identität, Verkörperung, Bildung. Pädagogische Perspektiven der philosophischen Anthropologie Helmuth Plessners*. Bielefeld: Transcript.
- KÜHN, T. & KOSCHEL, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss./ Springer Fachmedien.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter

- http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.). (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf
- KÜNKLER, T. (2014). Relationalität und relationale Subjektivität. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung. In A. PRENGEL & U. WINKELHOFFER (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 25–43). Opladen: Budrich.
- KUNZE, K. (2013). *Biographie und berufliches Handeln eines Waldorflehrers. Rekonstruktion zum Wechselverhältnis von Biographie und Profession* (Bd. 8). Opladen: Budrich.
- LAEWEN, H.-J. & ANDRES, B. (Hrsg.). (2002). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (2004). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* (4. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- LAMB, M. E. & AHNERT, L. (2003). Institutionelle Betreuungskontexte und ihre entwicklungspsychologische Relevanz für Kleinkinder. In H. KELLER (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. Aufl., S. 525–564). Bern: Hans Huber.
- LEU, H. R. (2013). Frühpädagogische Fachkräfte und ihre Qualifizierung. In U. ERDSIEK-RAVE & M. JOHN-ÖHNESORG (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung - das reinste Kinderspiel?! (Bd. 29, S. 17–27)*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- LEYGRAF, J. (2013). *Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München. Zugriff am 30.10.2015. Verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie_Leygraf_Fachberatung_web.pdf
- LIEGLE, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- LIEGLE, L. (2008). Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In W. THOLE (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 85–114). Opladen: Budrich.
- LIEGLE, L. (2012). Kind und Kindheit. In L. FRIED, B. DIPPELHOFFER-STIEM, M.-S. HONIG & L. LIEGLE (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 14–56). Weinheim: Beltz.
- LIEGLE, L. (2013). *Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder; ein dialogischer Ansatz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- LINDEMANN, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München: Reinhardt.
- LINGENAUER, S. & VOGEL, M. (2013). Didaktik der Raumgestaltung - eine pädagogische Aufgabe. In N. NEUB (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (S. 71–83). Berlin: Cornelsen.

- LOCH, U. & SCHULZE, H. (2002). Biographische Forschung - ihre historische Entwicklung und praktische Relevanz in der sozialen Arbeit. In W. THOLE (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 147–188). Opladen: Leske + Budrich.
- LOOS, P. & SCHÄFFER, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung* (Bd. 5). Opladen: Leske + Budrich.
- LORBER, K. & HANF, J. (2013). Beziehungsdidaktik in der Krippe. In N. NEUB (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (S. 112–123). Berlin: Cornelsen.
- LÖW, M. & GEIER, T. (2014). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung* (Bd. 8, 3. Aufl.). Wiesbaden: UTB.
- LUCIUS-HOENE, G. (2010). Narrative Analysen. In G. MEY & K. MRUCK (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 584–600). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- LUCIUS-HOENE, G. (2012). „Und dann haben wir's operiert“. Ebenen der Textanalyse narrativer Agency-Konstruktionen. In S. BETHMANN, C. HELFFERICH, H. HOFFMANN & D. NIERMANN (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 40–70). Weinheim: Beltz Juventa.
- LUCIUS-HOENE, G. & DEPPERMAN, A. (2004a). Narrative Identität und Positionierung. Gesprächsforschung. *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (S. 166–183). Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/fileadmin/dateien/heft2004/ga-lucius.pdf>
- LUCIUS-HOENE, G. & DEPPERMAN, A. (2004b). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- LÜTJE-KLOSE, B. & URBAN, M. (2013). *Kooperation im multiprofessionellen Team als Gelingensbedingung schulischer Inklusion*. Zugriff am 01.03.2015. Verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag3/pdf/urban_luetje_vortrag_2013_09.pdf
- MAIER, J. (2007). Brauchen Kleinkinder Freunde? Erste soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen. *Klein & Groß – Lebensorte für Kinder* (10), 18–20.
- MARCON, R. A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice* 1 (4). Zugriff am 01.03.2015. Verfügbar unter <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>
- MARKOWITSCH, H. J. & WELZER, H. (2005). *Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- MARLOCK, G. & WEISS, H. (Hrsg.). (2007). *Handbuch der Körperpsychotherapie. Mit 3 Tabellen*. Stuttgart: Schattauer.
- MAROTZKI, W. (2013). Qualitative Biographieforschung. In U. FLICK, E. VON KARDORFF & I. STEINKE (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Bd. 55628, 10. Aufl., S. 175–186). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- MARSHALL, P. J. & MELTZOFF, A. N. (2014). Neural mirroring mechanisms and imitation in human infants. *Phil. Trans. R. Soc.* (369). Zugriff am 19.01.2015. Verfügbar unter <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/369/1644/20130620>.
- MATTNER, D. (1984). *Zur Dialektik des gelebten Leibes. Eine ganzheitliche Analyse des menschlichen Körpers*. Dortmund: Verl. Modernes Lernen.

- McKINSEY & COMPANY. (2005). *McKinsey bildet. Eine Chance für Neugier. Materialien zur frühkindlichen Bildung. Ein gemeinsamer Ausgangspunkt für die Diskussionen in den Bildungswerkstätten*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter http://www.tolerantes.brandenburg.de/media_fast/5791/Bildung-Kinder-McKinsey.pdf
- MEDJEDOVIĆ, I. (2010). Sekundäranalyse. In G. MEY & K. MRUCK (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 304–319). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- MEDJEDOVIĆ, I. (2014). *Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung*. Dordrecht: Springer.
- MEINBERG, E. (1991). *Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung* (2. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchges. [Abt. Verl.].
- MERKLE, L. E. (1994). *Frauenerwerbstätigkeit und Kinderbetreuung. Eine theoretische und empirische Analyse für die Bundesrepublik Deutschland* (Bd. 103). Heidelberg: Physica-Verlag.
- MERLEAU-PONTY, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- MEY, G. & MRUCK, K. (2010). Grounded-Theory-Methodologie. In G. MEY & K. MRUCK (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 614–626). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- MEY, G. & MRUCK, K. (Hrsg.). (2011). *Grounded Theory Reader* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- MEYER-WITTE, D. (2013). Bildungsbereiche und ihre didaktische Herausforderung in der Krippe. In N. NEUB (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (S. 124–137). Berlin: Cornelsen.
- MICHAELIS, R. (2004). Das "Grenzsteinprinzip" als Orientierungshilfe für die pädiatrische Entwicklungsbeurteilung. In H. G. SCHLACK (Hrsg.), *Entwicklungspädiatrie. Wichtiges kinderärztliches Wissen über die ersten 6 Lebensjahre* (S. 123–129). München: Marseille.
- MICHAELIS, R. (2011). Motorische Entwicklung als Paradigma der kindlichen Entwicklung. In H. KELLER (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 122–150). Bern, Göttingen: Huber.
- MICHAELIS, R. (2012). *Die ersten fünf Jahre - Wie sich Ihr Kind entwickelt*. (4. Aufl.). Stuttgart: Trias.
- MICHALOPOULOS, C., ROBINS, P. K. & GARFINKEL, I. (1992). A structural model of labor supply and child care demand. *Journal of Human Resources*, 27 (1), 166–203.
- MILLER, A. (1983). *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst* (Bd. 950, [Blindenhörbuch nach d. Buchausg.]). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MISCHO, C. & FRÖHLICH-GILDHOFF, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung* (0), 4–12.
- MOLLENHAUER, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- MOLLENHAUER, K. (1998). Der Leib - Bildungshistorische Beobachtungen an ästhetischen Objekten. In M. BORRELLI & J. RUHLOFF (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik. Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen* (Bd. 3, S. 56–78). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- MONTAGU, A. (2012). *Körperkontakt. Die Bedeutung der Haut für die Entwicklung des Menschen* (12. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

- MONTANARO, S. Q. (2014). *Das Kind verstehen. Entwicklung und Erziehung von 0-3 Jahren nach Maria Montessori*. Freiburg i. Br.: Herder.
- MORSE, J. M., BARRETT, M., MAYAN, M., OLSON, K. & SPIERS, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods I* (2). Zugriff am 03.03.2015. Verfügbar unter https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/1_2Final/pdf/morseetal.pdf
- MÜLLER, K. (2007). Subjektive Theorien von Erzieher und Erzieherinnen zu Bildung im Kindergarten. *bildungsforschung*, 4 (1). Zugriff am 03.03.2015. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2014/4623/pdf/bf_2007_1_Mueller_Subjektive_Theorien.pdf
- NATIONALES ZENTRUM FRÜHE HILFEN (NZFH). (2014). *Empfehlungen zu Basiskompetenzen in den Frühen Hilfen - Beitrag des NZFH-Beirats*, Köln. Zugriff am 03.03.2015. Verfügbar unter <http://bib.bzga.de/anzeige/publikationen/titel/Empfehlungen%20zu%20Basiskompetenzen%20in%20den%20Fr%C3%BChen%20Hilfen%20-%20Beitrag%20des%20NZFH-Beirats/>
- NENTWIG-GESEMAN, I., FRÖHLICH-GILDHOFF, K., BECKER-STOLL, F. & CLOOS, P. (Hrsg.). (2015). *Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion* (Bd. 18). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- NENTWIG-GESEMAN, I., FRÖHLICH-GILDHOFF, K., HARMS, H. & RICHTER, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Bd. 24). München: DJI.
- NEUB, N. (2013). Was ist Elementardidaktik? - Grundlegendes zum Lernen und seiner Organisation in Kitas. In N. NEUB (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (S. 12–30). Berlin: Cornelsen.
- NIDA-RÜMELIN, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- NIED, F., NIESEL, R., HAUG-SCHNABEL, G., WERTFEIN, M. & BENDEL, J. (2011). *Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Bd. 20). München: DJI.
- NIEDERSÄCHSISCHES INSTITUT FÜR FRÜHKINDLICHE BILDUNG UND ENTWICKLUNG (NIFBE). (2016). *Projekte 2008-2015, nifbe*. Zugriff am 02.02.2016. Verfügbar unter <http://nifbe.de/das-institut/projekte>
- OBERHUEMER, P. (2005). *Ein Blick ins Ausland: Fort- und Weiterbildung des Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen*, Berlin. Zugriff am 05.05.2015. Verfügbar unter <https://www.yumpu.com/de/document/view/21839020/ein-blick-ins-ausland-fort-und-weiterbildung-des-ifp-bayern>
- OERTER, R. (2011). *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- OLK, T. & HÜBENTHAL, M. (2011). Kinder als Effective Citizens? Zur Reform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im investierenden Sozialstaat. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf* (S. 157–167). Weinheim: Juventa.

- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2001). *Starting strong. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2004). *OECD Early Childhood Policy Review 2002 – 2004. Hintergrundbericht Deutschland*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/school/34484643.pdf>
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (Hrsg.). (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. Zugriff am 18.09.2014. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). (2006). *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (Hrsg.). (2013). *Starting Strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. München: DJI.
- OSTNER, I. (1986). Mütterlichkeit - eine Qualifikation für Erzieherinnen? *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)*, 94 (4), 170–173.
- PAPOUŠEK, M. (2013). Zusammenarbeit mit Familien in belasteten Situationen. In H. R. LEU & A. VON BEHR (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren* (2. Aufl., S. 122–135). München: Reinhardt.
- PAPOUŠEK, M., SCHIECHE, M. & WURMSER, H. (Hrsg.). (2004). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen*. Bern: Huber.
- PASCHELKE, S. (2013). *Biographie als Gegenstand von pädagogischer Forschung und Arbeit. Möglichkeiten einer konstruktiven pädagogischen Biographiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- PASTERNAK, P. & SCHULZE, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung. (HoF-Arbeitsbericht 2'2010)*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- PAUEN, S., FREY, B. & GANSER, L. (2012). Entwicklungspsychologie in den ersten drei Lebensjahren. In M. CIERPKA (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0-3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern* (S. 21–38). Berlin: Springer.
- PEGATZKY, S. (2002). *Das poröse Ich. Leiblichkeit und Ästhetik von Arthur Schopenhauer bis Thomas Mann* (Bd. 16). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- PFAHL, L., SCHÜRMANN, L. & TRAUE, B. (2015). Das Fleisch der Diskurse. Zur Verbindung von Biographie- und Diskursforschung in der wissenssoziologischen Subjektivierungsanalyse am Beispiel der Behindertenpädagogik. In S. FEGTER, F. KESSL, A. LANGER, M. OTT, D. ROTHE & D. WRANA (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 89–106). Wiesbaden: Springer VS.
- PIAGET, J. (1973). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie* (Bd. 6). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- PIAGET, J. (1975). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde* (Bd. 1). Stuttgart: Ernst Klett.
- PIEPER, B. & CLÉNIN, D. (2010). Verkörperte Selbst- und Fremdwahrnehmung sozialen Handelns. Eine praktisch-theoretische Forschungsperspektive. In F. BÖHLE & M. WEIHRICH (Hrsg.), *Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen* (Bd. 13, S. 261–296). Bielefeld: Transcript.

- PLATH, I. & HASSELHORN, M. (2012). Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung. In U. SANDFUCHS, W. MELZER, B. DÜHLMEIER & A. RAUSCH (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 140–146). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- PLEHN, M. (2012). *Einschulung und Schulfähigkeit. Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen - Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- PLESSNER, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie* (3. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- PLESSNER, H. & DUX, G. (Hrsg.). (1980). *Anthropologie der Sinne. Band 3 von Gesammelte Schriften, Helmuth Plessner* (Bd. 3). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- PLESSNER, H. & DUX, G. (Hrsg.). (1982). *Ausdruck und menschliche Natur. Band 7 von Gesammelte Schriften, Helmuth Plessner* (Bd. 7). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- PLESSNER, H. & DUX, G. (Hrsg.). (1983). *Conditio humana. Band 8 von Gesammelte Schriften, Helmuth Plessner* (Bd. 8). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- PLUM, H. (2001). *Der Einfluss der Dauer der Kindergarten-Förderung auf den Entwicklungsstand von Schulanfängern* (Bd. 23). Aachen: Mainz.
- PRENGEL, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen: Budrich.
- PROHL, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- PROJEKTGRUPPE ÜFA. (2003). *Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt. Erste Befunde der Absolventenbefragung 2012*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter http://projektuebergang.de/Broschuere_UEFA_final.pdf
- PRZYBORSKI, A. & RIEGLER, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. MEY & K. MRUCK (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436–448). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- PRZYBORSKI, A. & WOHLRAB-SAHR, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Oldenbourg: de Gruyter.
- RABE-KLEBERG, U. (2006). Mütterlichkeit oder Profession - oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit? In A. DILLER & T. RAUSCHENBACH (Hrsg.), *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (Bd. 4, S. 95–109). München: DJI.
- RADTKE, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung* (Bd. 8). Opladen: Leske und Budrich.
- RAINER, H., BAUERNSCHUSTER, S., AUER, W., DANZER, N., HENER, T., HOLZNER, C. et al. (2013). *Kinderbetreuung* (Bd. 59). München: Ifo-Inst.
- RANK, A. (2008). *Subjektive Theorien von Erzieherinnen zu vorschulischem Lernen und Schriftspracherwerb*. Berlin: Wvb, Wiss. Verl.
- RAUSCHENBACH, T. & SCHILLING, M. (2007). *Erwartbare ökonomische Effekte durch den Ausbau der Betreuungsangebote für unter Dreijährige auf*. München: DJI.
- RAY, E. & HEYES, C. (2010). Imitation in infancy: The wealth of the stimulus. *Developmental Science*, 14 (1), 92–105.
- REICH, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- REICH, K. (2012). *Konstruktivistische. Lehr- und Studienbuch*. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- REICH, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- REMSPERGER, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- REYER, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- REYER, J. & FRANKE-MEYER, D. (2014). Funktionsdifferenzierungen zwischen Familie und frühpädagogischen Einrichtungen. Zur Entwicklung des geteilten Betreuungsfeldes. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive* (S. 169–190). Wiesbaden: Springer VS.
- RHEINBERG, F. (2008). *Motivation* (Bd. 555, 7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- RIETMANN, S. (2008). Das interdisziplinäre Paradigma. Fachübergreifende Zusammenarbeit als Zukunftsmodell. In S. Rietmann & G. Hensen (Hrsg.), *Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell* (2. Aufl., S. 39–58). Wiesbaden: : VS, Verl. für Sozialwiss./ GWV Fachverlage.
- ROBERT BOSCH STIFTUNG. (2008). *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen* (Robert Bosch Stiftung, Hrsg.), Stuttgart. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/downloads/PiK_orientierungsrahmen_druckversion.pdf
- ROBERT BOSCH STIFTUNG. (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit* (Robert Bosch Stiftung, Hrsg.), Stuttgart.
- ROBBACH, H.-G. & FRANK, A. (2008). Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. Forschungsstand und -bedarf. In W. THOLE (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 254–269). Opladen: Budrich.
- ROBBACH, H.-G. & GRELL, F. (2012). Vorschulische Einrichtungen. In U. SANDFUCHS, W. MELZER, B. DÜHLMEIER & A. RAUSCH (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 332–228). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- ROTH, G. (1994). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ROTH, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert* (Bd. 1678, 1. Aufl., [Nachdr.]). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ROUX, S. & TIETZE, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (4), 367–384.
- ROUX, S. (2003). Formen und Institutionen vorschulischer Erziehung. In L. FRIED, S. ROUX, A. FREY & B. WOLF (Hrsg.), *Vorschulpädagogik* (Bd. 1, S. 77–122). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- SACHER, P. (2011). *Einige Bemerkungen zu Lernen und Konstruktivismus. frei bearbeitet, nach einem veröffentlichten Vortrag von Prof. Dr. Frank Thiessen*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter <http://www.wl-lang.de/Lehren%20und%20Lernen%20und%20Konstruktivismus.pdf>
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR SOZIALES UND VERBRAUCHERSCHUTZ (Hrsg.). (2015). *Motorische Leistungsfähigkeit sächsischer Kindergartenkinder. Eine vergleichende Analy-*

- se der Statuserhebungen 2007 und 2013*, Dresden. Zugriff am 01.01.2016. Verfügbar unter <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/11589/documents/12055>
- SACHBE, C. (2003). *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 - 1929*. Weinheim: BeltzVotum.
- SANDFUCHS, U., MELZER, W., DÜHLMEIER, B. & RAUSCH, A. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- SCHACHE, S. (2014). Ansichten und Einsichten bewegen. Psychomotorik und Inklusion. In I. HUNGER & R. ZIMMER (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung* (S. 66–70). Schorndorf: Hofmann.
- SCHÄFER, G. E. (2005). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- SCHÄFER, G. E. (2010). Wissen erzeugen - kognitionswissenschaftliche Grundlagen einer Kultur des Lernens in der frühen Kindheit - aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In D. KASÜSCHKE (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (Bd. 3, S. 306–335). Köln: Carl Link.
- SCHALLENBERG-DIEKMANN, R. (2013). Internationale Zusammenarbeit für Vielfalt und Gleichwürdigkeit. In P. WAGNER (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (3. Aufl., S. 260–278). Freiburg i. Br.: Herder.
- SCHARUN, F. (2013). "Sprachförderung und sprachliche Bildung beginnen im eigenen Kopf": Subjektive Theorien von ErzieherInnen zu Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. Eine qualitative Studie in der bilingualen Kita der TU Darmstadt. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24 (1), 51–70.
- SCHEEL, D. & PALM-SCHEEL, L. (1978). *Kinder brauchen Bewegung. Elternhilfe für Vorschulkinder*. München: Ehrenwirth.
- SCHERLER, K. (1975). *Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Begründung einer vorschulischen Bewegungs- und Spielerziehung durch Piagets Theorie kognitiver Entwicklung* (Bd. 2). Schorndorf: K. Hofmann.
- SCHERR, A. (2012). Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In S. BETHMANN, C. HELFFERICH, H. HOFFMANN & D. NIERMANN (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 99–121). Weinheim: Beltz Juventa.
- SCHIEFELE, U. & KÖLLER, O. (2006). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 303–310). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- SCHMITZ, H. (1989). *Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik*. Bielefeld: Ed. Sirius.
- SCHMITZ, H. (2011). *Der Leib*. Berlin: Walter de Gruyter.
- SCHNEIDER, J., KOPIC, A. & JASMUND, C. (2015). *Qualifikationsprofil Bewegungsförderung in der frühen Kindheit*. Berlin: Springer VS.
- SCHNEIDER, K. (2013). Tagesbetreuung von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppeneinrichtungen. Ein Rückblick auf vier Jahrzehnte westdeutscher Geschichte zur Entwicklung von Qualität in der Praxis (1970-2010). In H. R. LEU & A. VON BEHR (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren* (2. Aufl., S. 136–153). München: Reinhardt.

- SCHOLZ, G. (1996). *Kinder lernen von Kindern* (Bd. 19). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- SCHULZE, H. (2010). Biografische Fallrekonstruktion. In G. MEY & K. MRUCK (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 569–583). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- SCHÜTZ, A. (1971). *Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze*, (Bd 1.) Dordrecht: Springer.
- SCHÜTZE, F., MEINEFELD, W., SPRINGER, W. & WEYMANN, A. (1981). Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (Bd. 54/55, 5. Aufl., S. 433–498). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- SCHWEINHART, L. J., WEIKART, D. P. & LARNER, M. B. (1998). Consequences of three preschool curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly* (1), 15–45.
- SCHWIER, J. (1993). Das autobiographisch-narrative Interview als Methode sportpädagogischer Jugendforschung. In W.-D. BRETTSCHEIDER (Hrsg.), *Kindheit und Jugend im Wandel - Konsequenzen für die Sportpädagogik? Jahrestagung der Sektion Sportpädagogik der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft in Paderborn 1991* (Bd. 1991, S. 56–70). Sankt Augustin: Academia.
- SCHWIER, J. (1998). Qualitative Forschung in der Sportwissenschaft: Perspektiven der „Grounded Theory“. In D. TEIPEL, R. KEMPER & D. HEINEMANN (Hrsg.), *Sportpsychologische Diagnostik, Prognostik, Intervention. Bericht über die Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie (asp) vom 08. bis 10. Mai 1997 in Jena* (Bd. 34, S. 257–262). Köln: bps.
- SEIPEL, C. & RIEKER, P. (2003). *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Weinheim: Juventa.
- SEITZ, S., FINNERN, N.-K., KORFF, N. & THIM, A. (2012). *Kinder mit besonderen Bedürfnissen - Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- SEITZ, S. & THIM, A. (2012). Bei Null anfangen? Kinder bis zu drei Jahren in inklusiven Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Inklusion* (4), 197–204.
- SHERBORNE, V. & DIRJACK, C. (1998). *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. München: Reinhardt.
- SIEBERT, H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- SIEGLER, R. S., DELOACHE, J. S. & EISENBERG, N. (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (2. Aufl.). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- SINGER, W. (2002). Was kann ein Mensch wann lernen? In N. KILLIUS (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (Bd. 2289, S. 78–99). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SMIDT, W., THEISEN, C. & FUCHS-RECHLIN, K. (2014). Platzierung und Etablierung von KindheitspädagogInnen auf dem Arbeitsmarkt der Frühpädagogik. In K. FRÖHLICH-GILDHOFF, I. NENTWIG-GESEMANN & N. NEUB (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (Bd. 15, S. 197–218). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.

- SPIEB, K. C. & BÜCHEL, F. (2003). Effekte der regionalen Kindergarteninfrastruktur auf das Arbeitsangebot von Müttern. In F. BÜCHEL & W. SCHMÄHL (Hrsg.), *Soziale Sicherung und Arbeitsmarkt* (Bd. 294, S. 95–126). Berlin: Duncker & Humblot.
- SPIEB, K. C. (1998). *Staatliche Eingriffe in Märkte für Kinderbetreuung. Theorie und Empirie im deutsch-amerikanischen Vergleich* (Bd. 37). Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- SPITZ, R. A. (1969). *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- SPITZER, M. (2003). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens* (Korrigierter Nachdr.). Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- STAHL-VON ZABERN, J., KLEIN, J., KOPIC, A. & BEUDELS, W. (2013). *Forschungsergebnisse der quantitativen Hauptuntersuchung des Forschungsprojekts „Bewegung in der frühen Kindheit“*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Köln.
- STAMM, M. & EDELMANN, D. (Hrsg.). (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- STAMM, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (Bd. 3412). Stuttgart: UTB.
- STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (Hrsg.). (2013). *Kindertagesbetreuung regional. Ein Vergleich aller 402 Kreise in Deutschland*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- STEINKE, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. FLICK, E. VON KARDORFF & I. STEINKE (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Bd. 55628, 10. Aufl., S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- STERN, E. (2002). Wie abstrakt lernt das Grundschulkind. Neuere Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung. In H. PETILLON (Hrsg.), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kindperspektive und pädagogische Konzepte* (Bd. 5, S. 27–42). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- STIEVE, C. (2013). Anfänge der Bildung – Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In M. STAMM & D. EDELMANN (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 51–70). Wiesbaden: Springer VS.
- STRAUSS, A. L. & CORBIN, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Aus dem Amerikan. von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.
- STRÜBER, K. (2013). *Bewegungspädagogische Professionalität und Professionalisierung von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder. Qualitative Fallstudien über Veränderungen von Subjektiven Theorien, Bewegungspädagogischem Handeln und "reflection-on-action" in Abhängigkeit zu einer eintägigen Fortbildungsmaßnahme und wiederholter Selbstreflexion*. Dissertation, Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt am Main.
- SULZER, A. (2013). Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In P. WAGNER (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (3. Aufl., S. 12–21). Freiburg i. Br.: Herder.
- TAMBOER, J. W. I. (1979). Sich bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. *Sportpädagogik*, 3 (2), 14–19.
- TAMBOER, J. W. I. (1997). Die menschliche Bewegung in der Bewegungsforschung – Über den Zusammenhang von Menschenbild, Bewegungsauffassung und Untersuchungsmethoden.

- In E. LOOSCH & M. TAMME (Hrsg.), *Motorik - Struktur und Funktion. 4. Symposium der dvs-Sektion Sportmotorik vom 25. - 27.1.1996 in Erfurt* (Bd. 4, S. 23–37). Hamburg: Czwalina.
- TEKIN, E. (2001). *The responses of single mothers to welfare and child care subsidy programs under the new Welfare Reform Act*. Dissertation, University of North Carolina. Chapel Hill.
- TEXTOR, M. R. (2002). *Der Bildungsauftrag des Kindergartens*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter www.kindergartenpaedagogik.de/844.html
- THOLE, W. (2008). „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In W. THOLE (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 271–294). Opladen: Budrich.
- THOLE, W., GÖBEL, S. & MILBRADT, B. (2013). Kinder und Kindheiten im Blick unterschiedlicher Fachkulturen. In M. STAMM & D. EDELMANN (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 23–36). Wiesbaden: Springer VS.
- TIETZE, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- TIETZE, W., BECKER-STOLL, F., BENDEL, J., ECKHARDT, A. G., HAUG-SCHNABEL, G., KALICKI, B., KELLER, H. & LEYENDECKER, B. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Kiliansroda: verlag das netz.
- TIETZE, W., ROSSBACH, H.-G. & GRENNER, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim: Beltz.
- TREBELS, A. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept. *Sportunterricht*, 41 (1), 20–29.
- TREBELS, A. H., BACH, I. & SIEKMANN, H. (Hrsg.). (2003). *Bewegung im Dialog. Festschrift für Andreas H. Trebels* (Bd. 134). Hamburg: Czwalina.
- TRETTNER, F. (2015). Bindungsforschung, Psychosomatik und ökosystemische Medizin. In K. H. BRISCH (Hrsg.), *Bindung und Psychosomatik* (S. 13–48). Stuttgart: Klett-Cotta.
- TSCHAMLER, H. (1996). *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- TUIDER, E. (2007). Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (2). Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070268>
- ULICH, K. (1989). Erziehungsziele und Erziehungsschwierigkeiten aus der Sicht von Erzieherinnen. Eine qualitative Studie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 36 (1), 56–60.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V. (Hrsg.) (2010). *Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik* (2. Aufl.). Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- UNFALLKASSE NORD (2010). *Film: Kinder sich bewegen lassen*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter <https://www.uk-nord.de/de/unfallkasse-nord/praevention-und-arbeitsschutz/praevention-in-aktion/treffpunkt-kita/dvd-kinder-sich-bewegen-lassen.html>
- UNICEF (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter <https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/d-0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf>
- VER.DI. (2015). *Sozial- und Erziehungsdienst*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter <https://www.verdi.de/presse/aktuelle-themen/++co++ad398328-d138-11e4-9ede-5254008a33df>

- VIERNICKEL, S. (2008). Was ist gute Krippenqualität und wie ist sie zu messen? In J. MAYWALD & B. SCHÖN (Hrsg.), *Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema* (S. 198–207). Weinheim: Beltz.
- VIERNICKEL, S. (2012). Krippen im Spiegel der Wissenschaft: Diskurslinien und Forschungsfragen. In S. Viernickel, D. Edelmann, H. Hoffmann & A. König (Hrsg.), *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele* (S. 15–23). München: Reinhardt.
- VIERNICKEL, S., EDELMANN, D., HOFFMANN, H. & KÖNIG, A. (Hrsg.). (2012). *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele*. München: Reinhardt.
- VIERNICKEL, S., NENTWIG-GESEMANN, I., HARMS, H., RICHTER, S. & SCHWARZ, S. (2011). *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 8). Freiburg i. Br.: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- VIERNICKEL, S., NENTWIG-GESEMANN, I., NICOLAI, K., SCHWARZ, S. & ZENKER, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 20.03.2015. Verfügbar unter http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf
- VIERNICKEL, S. & STENGER, U. (2010). Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern. In D. KASÜSCHKE (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (Bd. 3, S. 175–198). Köln: Carl Link.
- VOELCKER-REHAGE, C. (2005). Der Zusammenhang zwischen motorischer und kognitiver Entwicklung im frühen Kindesalter – Ein Teilergebnis der MODALIS-Studie. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 56 (10), 358–363.
- VÖLKEL, P. (2013). *Fühlen, bewegen, sprechen und lernen. Meilensteine der Entwicklung bei Kleinstkindern* (S. Viernickel, Hrsg., 2. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverl. EINS.
- VOLKMANN, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: Deutscher Univ.-Verlag.
- VON BÜLOW, K. (2011). *Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- VON CRANACH, M. (1994). Die Unterscheidung von Handlungstypen. Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In B. Bergmann (Hrsg.), *Die Handlungsregulationstheorie. Von der Praxis einer Theorie* (S. 69–88). Göttingen: Hogrefe.
- VON SYCHOWSKI, G. (2012). *Korrelationen von Leib-sein und Leib-haben. Helmuth Plessners anthropologische Grundfiguren der Conditio humana als Grundlagen einer Pädagogischen Anthropologie und poststrukturalistischer (Körper-)Utopien*. Zugriff am 20.03.2016. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5579/pdf/Sychowski_2012_Korrelationen_von_Leib_sein_und_Leib_haben_D_A.pdf
- WAGNER, P. (2013a). Gleichheit und Differenz im Kindergarten - eine lange Geschichte. In P. WAGNER (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (3. Aufl., S. 42–65). Freiburg i. Br.: Herder.

- WAGNER, P. (2013b). Vielfalt respektieren, Ausgrenzungen widerstehen - aber wie kann man das lernen? Konzepte und Praxis der Aus- und Fortbildung. In P. WAGNER (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (3. Aufl., S. 242–259). Freiburg i. Br.: Herder.
- WALDFOGEL, J. (2002). Child care, women's employment, and child outcomes. *Journal of Population Economics*, 15 (3), 527–548.
- WARNEKEN, F. (2013). Die Grundlagen prosozialen Verhaltens in der frühen Kindheit. In H. R. LEU & A. VON BEHR (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren* (2. Aufl., S. 74–92). München: Reinhardt.
- WATERS, E. & SROUFE, A. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review* (3), 79–97.
- WATKINS, A. (Hrsg.). (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense, Brüssel: Europ. Agency for Development in Special Needs Education.
- WATZLAWICK, BEAVIN & JACKSON (1969). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- WEINERT, S. (2011). Die Anfänge der Sprache. Sprachentwicklung im Kleinkindalter. In H. KELLER (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 610–643). Bern: Huber.
- WELTZIEN, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale - Beobachtung - Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- WENDT, C. & MAUCHER, M. (2000). *Mütter zwischen Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit. Institutionelle Hilfen und Hürden bei einem beruflichen Wiedereinstieg nach einer Kinderpause*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- WEYER, E. (2013). Elementardidaktik in der Krippe. In N. NEUB (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (S. 98–111). Berlin: Cornelsen.
- WIATER, W. (2012a). Bildung und Erziehung. In U. SANDFUCHS, W. MELZER, B. DÜHLMEIER & A. RAUSCH (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 18–21). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- WIATER, W. (2012b). Gesellschaftliche Funktionen. In U. SANDFUCHS, W. MELZER, B. DÜHLMEIER & A. RAUSCH (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 146–154). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- WILK, M. & JASMUND, C. (2015). *Kita-Räume pädagogisch gestalten. Den Raum als Erzieher nutzen*. Weinheim: Beltz.
- WÜSTENBERG, W. & SCHNEIDER, K. (2008). Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In J. MAYWALD & B. SCHÖN (Hrsg.), *Krippen: wie frühe Betreuung gelingt. Fundierter Rat zu einem umstrittenen Thema* (S. 144–177). Weinheim: Beltz.
- ZIMBARDO, P. G., GERRIG, R. J. & GRAF, R. (2008). *Psychologie* (18. Aufl.). München: Pearson Studium.
- ZIMMER, R. (1993). *Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis*. Freiburg i. Br.: Herder.
- ZIMMER, R. (2007). Bildung durch Bewegung - Bewegung in der Bildung. *motorik*, 30 (1), 3–11.
- ZIMMER, R. (2009). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg i.Br.: Herder.

- ZIMMER, R. (2011a). Bewegung - Motor der kindlichen Entwicklung. In H. KELLER (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. Aufl., S. 1112–1128). Bern: Huber.
- ZIMMER, R. (2011b). Bedeutung und Entwicklung der Bewegungsfähigkeit. Immer in Bewegung. *Kleinstkinder Themenheft*, S. 6–13.
- ZIMMER, R. (2011c). Raumgestaltung und Bewegungsförderung. Der Bewegung Platz einräumen. *Kleinstkinder Themenheft*, S. 14–19.
- ZIMMER, R. (2012). *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren. Entwicklungsförderung durch Bewegung* (2. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.
- ZIMMER, R. (2014a). *Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (26. Gesamtaufl.). Freiburg i. Br.: Herder.
- ZIMMER, R. (2014b). Inklusive Bildungsprozesse - von Anfang an gestalten. In I. HUNGER & R. ZIMMER (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung* (S. 24–32). Schorndorf: Hofmann.
- ZIMPEL, A. F. (2012). *Lasst unsere Kinder spielen! Der Schlüssel zum Erfolg* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

14 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Qualitätsdimensionen von Kindertageseinrichtungen	31
Abbildung 2: Motorische Entwicklung (ROTH, 1982, zit. nach ZIMMER, 1993, S. 72)	37
Abbildung 3: Erfassung zentraler Motive zur Bewegung anhand biografischer Fallrekonstruktionen (KOCH & BÖCKER, 2014, S. 227)	53
Abbildung 4: Datenkorpus	60
Abbildung 5: Methodisches Vorgehen	80
Abbildung 6: Der Analyseprozess des integrativen Basisverfahrens in der Gesamtschau (KRUSE, 2014, S. 567)	84
Abbildung 7: Die offene, mikrosprachlich-deskriptive Analyse im prozessualen Überblick (KRUSE, 2014, S. 485) ...	86
Abbildung 8: Entwicklung der Empfehlungen im Rahmen der Untersuchung	99
Abbildung 9: Überblick der Ergebnisdarstellung	108
Abbildung 10: Das homologe Muster zum Thema ‚Bewegung‘ in Bezug auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren	120
Abbildung 11: Die Dichotomie ‚Innen‘ versus ‚Außen‘	141
Abbildung 12: Die Dichotomie ‚Defizitorientierung‘ versus ‚Ressourcenorientierung‘	171
Abbildung 13: Die Dichotomie ‚Mimesis und Entwicklungsförderung‘ versus ‚Mimesis und Überforderung‘	191
Abbildung 14: Die Dichotomie ‚Selbsttätigkeit‘ versus ‚Sicherheit‘	221
Abbildung 15: Die Dichotomie ‚Mutterrolle‘ versus ‚Frühpädagogische Fachkraft‘	253
Abbildung 16: Konstruktive Bildungsprozesse des Kindes im Beziehungsgeflecht einer Kindertageseinrichtung ...	293
Abbildung 17: Begründungszusammenhänge für eine Beziehungsdidaktik	305
Abbildung 18: Die Kernkategorien ‚KiTa als Kompetenz-Zentrum‘, ‚Freie Entwicklung der Kinder‘ und ‚Konstruktivistische Beziehungsdidaktik‘	338

15 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Investitionskosten (DEUTSCHER BUNDESTAG, 2008a, S. 4).....	10
Tabelle 2: Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen nach formaler Qualifikation in Deutschland 2006 bis 2012 (STATISTISCHES BUNDESAMT zit. n. BMFSFJ, 2014a, S. 24).....	32
Tabelle 3: Übersicht der befragten Fachkräfte	64
Tabelle 4: Übersicht der befragten Lehrenden	65
Tabelle 5: Erste Kategorien als Grundlage für die Entwicklung der Leitfäden	69
Tabelle 6: Übersicht über die teilnehmenden Lehrenden an der Gruppendiskussion	75
Tabelle 7: Die drei sprachlich-kommunikativen Aufmerksamkeitsebenen (KRUSE, 2014, S. 481).....	89
Tabelle 8: Übersicht der Reviews.....	100
Tabelle 9: Bewegungsgrundformen nach ZIMMER (2011A, S. 1115)	143
Tabelle 10: Didaktische Spannungsfelder (NEUB, 2013, S. 15)	303